

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku

Lucija Benc

Fragetechniken im Fremdsprachenunterricht

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Maja Häusler

Zagreb, srpanj 2013.

Danksagung

Hiermit möchte ich mich bei Prof. Dr. Maja Häusler für ihre Hilfe und Ratschläge bedanken.

Ebenso möchte ich mich bei den Deutschlehrerinnen für die Teilnahme an der Untersuchung bedanken.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Interaktion im Fremdsprachenunterricht	2
2.1 Rollen der Lehrer und der Lernenden	3
2.2 Bedingungen des Unterrichtsgesprächs	4
2.21 Lehrerverhalten im Unterricht	5
2.22 Sozialformen im Unterricht	6
2.23 Körpersprache	8
2.24 Umgang mit Fehlern	9
2.25 Lehrerfragen	11
3. Frage	12
3.1 Funktionen der Fragen im Unterricht	13
3.2 Fragetypen	14
4. Fragetechnik im Fremdsprachenunterricht	17
4.1 Ziele des Fragestellens	17
4.11 Im Anfängerunterricht	18
4.12 Im Unterricht mit fortgeschrittenen Lernern	19
4.2 Regeln des Fragestellens	19
5. Die häufigsten Fragetypen im Fremdsprachenunterricht	20
5.1 Zu vermeidende Fragen	21
6. Unterrichtsanalyse	22
6.1 Umstände der Analyse	23
6.2 Struktur der Tabelle	23
6.3 Ergebnisse	24
6.4 Analyse der Ergebnisse	25
6.41 Nach den Unterrichtsphasen	25
6.42 Zusammenfassende Bemerkungen	27
7. Schlusswort	30
Zusammenfassung	31
Literaturverzeichnis	32
Anhang	34

1. Einleitung

Das Ziel dieser Diplomarbeit ist es, das Thema „Fragen im Fremdsprachenunterricht“ näher zu betrachten und zu analysieren. Fragestellungen sind Bestandteile jedes Fremdsprachenunterrichts und ermöglichen die Interaktion zwischen Schülern und Lehrer. Die Fragen, die die Lehrer stellen, unterscheiden sich von den Fragen, die gewöhnlich in einem Gespräch vorkommen. Die Lehrerfragen werden nicht gestellt, um Informationen zu bestimmten Themen zu erhalten, sondern um das Wissen der Schüler zu überprüfen. Die Lehrer interessiert, ob die Schüler den Text verstanden haben, mit welchen Kenntnissen sie an bestimmte Inhalte herangehen, ob sie den Stoff beherrschen und ein Gespräch in der Fremdsprache führen können.

Damit jeder Lehrer in der Unterrichtsstunde einen sinnvollen Dialog führen kann, muss er die Technik des gezielten Fragestellens beherrschen, was zumeist eine sehr anspruchsvolle Aufgabe ist. Für ein zweckmäßiges Gespräch im Fremdsprachenunterricht sind vor allem eine gute Vorbereitung und viel Übung wichtig.

Als zukünftige Lehrerin finde ich dieses Thema besonders interessant und für meinen Beruf geeignet. Gleichzeitig erweist es sich auch als eine ideale Vorbereitung für meine Arbeit mit Schülern.

In dieser Arbeit wird das Thema nicht nur auf Lehrerfragen und Fragetechniken begrenzt. Auch andere wichtige Faktoren, die das Fragestellen bedingen, wie zum Beispiel die Rollen der Lehrer und Schüler, Lehrerskills, Sozialformen oder nonverbales Verhalten der Lehrer vor der Klasse finden in der Arbeit Beachtung.

Im praktischen Teil der Arbeit werden die Ergebnisse einer Unterrichtsanalyse dargestellt und interpretiert. Bei dieser Analyse habe ich die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schülern während der Deutschstunden beobachtet und protokolliert, wobei besonders das Fragenstellen und Antwortgeben beobachtet wurde.

2. Interaktion im Fremdsprachenunterricht

Gemäß dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* nimmt die Fertigkeit des Sprechens eine zentrale Position im Fremdsprachenunterricht ein. Bevor die Schüler etwas in der Fremdsprache schreiben oder lesen können, sollen sie sich zuerst in der Fremdsprache verständigen können. Die Kommunikation, die im Unterricht stattfindet, prägt sehr stark den

Unterrichtsprozess selbst und beeinflusst wesentlich das Sprachverhalten des Lernenden (Storch 2001: 297). Sie kann auch als Interaktion bezeichnet werden, da es einen Dialog zwischen den Lehrern und den Lernenden darstellt, die miteinander sprechen. Jedoch was versteht man eigentlich unter dem Begriff Interaktion? Es ist die „wechselseitige Beeinflussung von Individuen oder Gruppen in ihren Handlungen“ (Edmondson/House 1993: 238). Hier ist es wichtig hervorzuheben, dass man zwischen zwei Arten von Interaktion unterscheidet. Einerseits gibt es die natürliche Interaktion, die dann eingesetzt wird, wenn sich eine Person Informationen einholen will. Diese Person fragt, weil sie etwas erfahren möchte, was sie noch nicht weiß. Die natürliche Interaktion findet selten im Fremdsprachenunterricht statt.¹ Andererseits gibt es die im Unterricht eingesetzte Interaktion, die als künstlich charakterisiert werden könnte. Sie ist künstlich, weil der Lehrer den Dialog mit einer Frage beginnt, auf die er die Antwort schon weiß und nicht, weil er sich Auskunft über den gezielten Themenbereich einholt.

Der Fremdsprachenunterricht besteht aus Dialogen unter verschiedenen Lernenden und zwischen dem Lehrer und den Lernenden. Drei obligatorische Elemente, die die Interaktion ermöglichen, sind: die Lehrerfrage, die Schülerantwort und das Lehrerfeedback. Dieses Muster ist unter dem Namen „Lockstep“-Verfahren² zu finden.

2.1 Rollen der Lehrer und der Lernenden

Im Unterrichtsgespräch ist der Lehrer derjenige, der das Gespräch beginnt, die Schüler zum Gespräch animiert und die Kommunikation aufrechterhält. Er ist die wichtigste Person im Unterricht: er entscheidet über den Unterrichtsverlauf, bestimmt die Interaktion, ist neben dem Lehrwerk die wichtigste Quelle für sprachlichen Input. Internationale Untersuchungen zeigen, dass Lehrer sehr viel im Unterricht sprechen, mehr als 60 % der Zeit. Lörschers (Storch 2001: 297) Untersuchungen nach sind ca. 75% aller Äußerungen Lehreräußerungen. Im Gegensatz dazu sprechen die Schüler wesentlich weniger. Pro Unterrichtsstunde sprechen sie im Durchschnitt 40 Sekunden, was bedeuten würde, dass in einer Klasse von 30 Schülern jeder einzelne von ihnen im

¹ Wir wissen heute, dass es viele Tendenzen gibt, die Kommunikation im Fremdsprachenunterricht natürlicher zu machen. Die Lehrwerke versuchen mithilfe von interaktiven Mitteln bzw. Einbezug von Sprachelementen, die typisch für die natürliche Kommunikation sind, das zu verändern.

² Edmondson (1993: 245) erklärt diesen Begriff. Jede Interaktion im Unterrichtsprozess beginnt mit einer Frage, die meistens von der Lehrkraft initiiert wird. Der Schüler reagiert auf die Frage mit einer Antwort, während der Lehrer sein Feedback (entweder positiv oder negativ) auf diese Antwort gibt und auf diese Weise das Gespräch weiterentwickelt.

Jahr nur 90 Minuten in der Fremdsprache spricht (Storch 2001: 297). Sie zeigen sehr wenig Initiative in der Stunde, am häufigsten reagieren sie nur auf die Lehreraufforderungen (Vrhovac 2001: 84). Das verweist auf die ungleiche Verteilung von Redehandlungen der Lehrer und Schüler.³

Die Rolle des Lehrers ist im Unterrichtsprozess sehr stark durch seine soziale Rolle geprägt. Er ist dem Schüler übergeordnet. Er initiiert und leitet das Gespräch, gibt Anweisungen, vermittelt Wissen (wobei er seine Sprache lexikalisch und syntaktisch dem Niveau der Schüler anpasst) und bewertet die Schüler. Außerdem ruft er die Schüler auf, erteilt den Schülern die Sprecherrolle und achtet auf die Disziplin in der Klasse. Die Schüler dagegen haben zwei Rollen, als Schüler und als Lerner. Sie weisen nur eine reaktive Funktion auf. Sie melden sich, wenn sie sprechen wollen und müssen warten, bis ihnen die Sprecherrolle zugeteilt wird. „Die Schüler müssen improvisieren, Gestalten und Situationen ausdenken, Dialoge bilden. Sie müssen immer auf die Beantwortung einer Frage bereit sein, und zwar in ganzen Sätzen, um nachzuweisen, dass sie das Wort, die Aussage oder den Text verstanden haben“ (Vrhovac 2001: 133).⁴

2.2 Bedingungen des Unterrichtsgesprächs

Das Unterrichtsgespräch hat seinen Ursprung in der von Sokrates praktizierten Dialogform aus dem 5. Jh. v. Chr.⁵ Sie ist unter dem Namen Mäeutik bekannt und bezeichnet die Kunst der Gesprächsführung. Diese Methode geht davon aus, dass ein Gesprächspartner den anderen durch geschickte Fragen dazu bringt, sein Wissen zu hinterfragen und zu neuen Kenntnissen zu kommen.⁶ Seit jenen Zeiten hat sich nicht viel verändert. Diese Technik der Gesprächsführung ist heute noch immer Bestandteil des Unterrichtsgesprächs. Seine Wichtigkeit für den Fremdsprachenunterricht wird sehr gut in folgenden Sätzen erklärt:

Das Unterrichtsgespräch fördert nicht nur kommunikative und zentrale fremdsprachige Kompetenzen, sondern kann auch kognitive, affektive, soziale, interkulturelle und Problemlösungskompetenzen entwickeln und emanzipatorische Lernziele erreichen. Es ist

³ 90 % aller initiiierenden, bewertenden und abschließenden Äußerungen im Unterricht stammen vom Lehrer. (Storch 2001: 298)

⁴ Übersetzt aus dem Kroatischen ins Deutsche von LB.

⁵ Vgl. Surkamp 2010: 317.

⁶ Vgl. Busse 1914: 147.

an keine Unterrichtsphase gebunden und kann zum Einstieg, zur Erarbeitung und zur Reflexion durchgeführt werden. (Surkamp 2010: 317)

Viele Faktoren beeinflussen das Unterrichtsgespräch. Um ein erfolgreiches Gespräch im Unterricht führen zu können, sollten die Bedingungen erfüllt werden, die ich im Folgenden beschreiben werde.

2.21 Lehrerverhalten im Unterricht

Der Lehrer sollte die Lerner in die Planung und Organisation des Unterrichts mit einbeziehen. Dies sollte er gleich zu Beginn der allerersten Unterrichtseinheit tun. Er sollte ein Gespräch mit den Lernenden über den Unterrichtsverlauf, Interaktionsprozesse und Lernziele durchführen, z.B. welche Themen im Unterricht bearbeitet werden, welche Materialien verwendet und welche Medien eingesetzt werden, usw. Die Lerner können sich sogar an der Themenauswahl beteiligen. „Die Transparenz ist eine wichtige Voraussetzung für Mitbestimmung und eine positive soziale Interaktion in der Klasse“ (Storch 2001: 301).

Im Buch von Gertraude Heyd *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache* werden viele Lehrerskills und die Vorgehensweisen sehr detailliert beschrieben. Ich werde nur die meiner Meinung nach Wichtigsten bearbeiten.

Ohne Motivation werden die Schüler keinen Lernerfolg zeigen. Deshalb sollte der Lehrer am Beginn einer Unterrichtseinheit das Interesse der Schüler wecken und die Lerner für den Lerngegenstand motivieren. Dabei ist es wichtig, eine freundliche, vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, in der die Lehrer und Lerner gleichrangig sind. Der Lehrer schafft eine positive Atmosphäre und motiviert die Schüler, indem er Ziele klar definiert, bekannte Informationen aktiviert, Fragen stellt und zum Fragestellen anregt, den Schülern einen Einblick in das Thema gibt, Assoziationen sammelt, u.a.⁷

Außer dem Faktor des Begeisterns des Schülers für den Lerngegenstand sind noch andere Faktoren beim Lehrerverhalten wichtig. Der Lehrer muss seinen Schülern gut zuhören, damit er ihnen eine Rückmeldung geben kann. Eine positive Rückmeldung kann auf einen Schüler, der

⁷ Vgl.. Heyd 1990: 238.

sich unterschätzt, sehr motivierend wirken. Genauso kann ein negatives Feedback zu aktiver Teilnahme entmutigen.⁸

Bevor es zu einer Lernkontrolle kommt, die meistens in der Form von Tests und Klausuren durchgeführt wird, überprüft der Lehrer mit den Verständnisfragen, ob die Schüler den Lernstoff verstanden haben. Er ermutigt sie zu Zwischen- und Rückfragen, sogar dazu, dass sie sich gegenseitig Fragen stellen.⁹ Mit diesem Lehrerskill werden sogar leistungsschwache Schüler in den Unterrichtsprozess mit einbezogen.

Für die Führung eines Unterrichtsgesprächs sollte der Lehrer – je nach Lernniveau – kurze und einfache Sätze benutzen, die logisch aufgebaut und auf das Wesentliche beschränkt sein müssen. Er sollte auch den Schüler direkt ansprechen und Beispiele benutzen, die dem Schüleralltag gerecht sind.¹⁰ Dafür ist eine genaue Vorbereitung von großer Bedeutung.

Bei Übungen sollte der Lehrer zuerst die Aufgabe erklären und nach der Durchführung der Übungen die Ergebnisse besprechen.

Die letzte und, ich würde sagen, die wichtigste Fähigkeit des Lehrers ist die Gesprächsführung. Diese Fähigkeit werde ich detaillierter im nächsten Teil der Arbeit bearbeiten.

2.22 Sozialformen im Unterricht

Unter der Sozialform versteht man die Organisation der Zusammenarbeit zwischen den Schülern und dem Lehrer und den Schülern in der Klasse. Für den Fremdsprachenunterricht ist es wesentlich, dass die Sozialformen wechseln, weil es sich positiv auf das Lernen auswirkt. „Durch den Wechsel der Sozialformen wird vor allem die Interaktion im Unterricht intensiviert und variabel gestaltet“ (Storch 2001: 305) Laut Storch werden vier Sozialformen unterschieden, und zwar: Klassenunterricht¹¹, Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit.¹²

⁸ Vgl. Heyd 1990:241.

⁹ Vgl. Heyd 1990: 244.

¹⁰ Vgl. Heyd 1990: 248.

¹¹ Manche Autoren erwähnen ist auch die Plenumsarbeit.

¹² In der Didaktik gibt es unterschiedliche Ansichten, ob es noch andere Sozialformen gibt, wie z.B. Diskussionsrunde, Klein- und Großgruppenarbeit. Sie lassen sich aber auf die oben genannten zurückführen. Meiner Meinung nach gehört die Diskussionsrunde auch zu den Sozialformen, da es heutzutage die Tendenz

Klassenunterricht ist die am häufigsten verwendete Sozialform. Sie lässt sich sehr gut planen, und es gibt bei ihrer Organisation kaum Probleme. Der Lehrer ist die Zentralperson des Unterrichtsgeschehens. Die ganze Klasse wird gleichzeitig und gemeinsam unterrichtet. Klassenunterricht hat zwei Formen: Frontalunterricht¹³ und Unterrichtsgespräch. Während sich der klassische Lehrervortrag im Sprachunterricht eher negativ auswirkt, ermöglicht das Unterrichtsgespräch eine lebendige Interaktion zwischen und mit den Lernern. Obwohl der Klassenunterricht oft kritisiert wird, spielt er noch immer eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht.¹⁴

Von Gruppenarbeit sprechen wir, wenn mindestens 3 bis 5 oder 6 Schüler selbständig zusammenarbeiten. Diese Sozialform sollte eingesetzt werden, wenn die Schüler schwierige Aufgaben zusammen vorbereiten oder bei der Vorbereitung und Durchführung kommunikativer Aufgaben (Heyd 1990: 236). Gruppenarbeit besteht aus drei Phasen: Planung, Arbeitsphase und Präsentation (eventuell Bewertung). Sie kann zu organisatorischen Problemen führen, da vom Lehrer eine sehr gute Planung erfordert wird. Diese Sozialform ist besonders gut für leistungsschwache Schüler geeignet. Sie können ihre Ängste abbauen, eigene Ideen beibringen oder eigene Vorstellungen realisieren. Ihr Lernerfolg wird in diesem Fall erhöht.

Für Partnerarbeit gilt all das, was über die Gruppenarbeit gesagt wurde. Der Unterschied liegt darin, dass Partnerarbeit viel einfacher zu organisieren ist, da nur zwei Schüler zusammen arbeiten. Es eignet sich besonders gut für dialogartige Übungen (Vorbereitung, Einüben und Vortragen eines Dialogs).

Wenn der Schüler allein eine Aufgabe bearbeitet, dann ist es Einzelarbeit. Diese Arbeitsform wird beim stillen Lesen und beim Schreiben eingesetzt.

Alle genannten Sozialformen haben ihre Vor- und Nachteile. Die Lehrer entscheiden selbst, welche sie in der jeweiligen Phase des Unterrichts einsetzen werden. Leider erfüllen nicht alle

gibt, dass die Schüler in der Fremdsprache mehr frei sprechen und öfter ihre Meinungen äußern. Diese Sozialform kann sehr gut im fortgeschrittenen Unterricht eingesetzt werden.

¹³ Frontalunterricht wird in zwei Formen durchgeführt: als darbietender Unterricht (Lehrervortrag in Phasen, in denen neue Informationen vermittelt werden) und als fragend-entwickelnder Unterricht (dabei wird, gesteuert durch Lehrerfragen oder -impulse, in der Klasse ein Thema entwickelt bzw. erarbeitet). (Storch 2001: 306)

¹⁴ Vgl. Hueber. 99 *Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*.
http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Sozialformen_des_Unterrichts#Literatur

Schulen die Bedingungen, die für einige Sozialformen nötig sind. Deshalb passen sich die Lehrer den Umständen an und versuchen, ihren Unterricht bestmöglich zu gestalten.

2.23 Körpersprache

Man kann sich nicht nicht verhalten, sagte der berühmte Kommunikationswissenschaftler Paul Watzlawick (Heidemann 2009: 85). Das bedeutet, dass wir kommunizieren, etwas aussagen, auch wenn wir uns nicht der Sprache bedienen. Mehr als die Hälfte der menschlichen Kommunikation findet nonverbal statt. Die so genannte Körpersprache gehört in das Gebiet der Kinesik (griech. kinesis = Bewegung) und bezeichnet die Wissenschaft, die sich mit der Kommunikation durch körperliches Verhalten beschäftigt (Heidemann 2009: 100). Darunter versteht man Signale und Handlungen des Menschen, die in jedem Land in gleicher Weise entschlüsselt werden. Die Kommunikation ist der wesentlichste Bestandteil des Fremdspracheunterrichts, und so stellt auch die Körpersprache als Kommunikationsform ein wichtiges Instrument im Unterricht und bei der Wissensvermittlung dar.

Zur Körpersprache gehören: Mimik und Gestik, Blickkontakt, proxemisches Verhalten¹⁵, Körperhaltung und die äußere Erscheinung. Diese nonverbalen Ausdrucksmittel „können im DaF- Unterricht verschiedene didaktische Funktionen haben; dabei ist zu unterscheiden, ob sie vom Lehrer oder vom Schüler eingesetzt werden.“ (Storch 2001: 320) So können sie eine allgemein interaktive Funktion (bei der Herstellung von interpersonalen Beziehungen mit der Klasse mithilfe von Gestik, Mimik und Körperhaltung), eine aktivierende Funktion (mit den nonverbalen Ausdrucksmitteln einen lebendigen anregenden Unterricht halten) oder eine regulierende und organisierende Funktion (z. B. einen Schüler aufrufen, so dass man mit dem ausgestreckten Arm auf den Schüler zeigt oder auf einen Fehler signalisiert mit der Hin- und Herbewegung der gespreizten Hand) haben.¹⁶

Außerdem eignet sich die Körpersprache hervorragend sowohl für die Erklärung von neuen und unbekannten Wörtern als auch bei Verständnisproblemen. Die nonverbale Kommunikation hat auch eine wichtige Funktion als Lernhilfe und Hilfe bei der Sprachproduktion der Lerner:

¹⁵ Unter dem Begriff „proxemisches Verhalten“ versteht man das Distanzverhalten zwischen den Kommunikationspartnern, bzw. welchen Abstand sie zwischen sich halten. So gibt es drei Zonen, die jeder Lehrer in der Kommunikation mit dem Schüler im Auge behalten soll. Das sind die Ansprachezone (Distanz von 3-4 m), persönliche Ansprachezone (60 cm–1,50m) und die Intimzone (50-60 cm).

¹⁶ Vgl. Storch 2001: 321.

Sprachbegleitende motorische Bewegungen erleichtern das In-Gang-Kommen des sprachlichen Handels und können dazu beitragen, dass schwierig zu formulierende Wörter, Phrasen und vollständige Äußerungen leichter produziert werden. Dadurch wird es dem Lerner erleichtert, sich aktiv am unterrichtlichen Lern- bzw. Kommunikationsprozess zu beteiligen. (Storch 2001: 322)

Jeder Lehrer kann die Körpersprache erlernen, so dass er sie im eigenen Unterricht erfolgreich verbessern und gezielt einsetzen kann. Meiner Meinung nach lässt sich den Schülern durch die nonverbalen Ausdrucksmittel viel erklären, sagen, und es lassen sich sogar unnötige Zeitfresser im Unterricht vermeiden.

2.24 Umgang mit Fehlern

Fehler, seien sie mündlich oder schriftlich, sind Bestandteile des Lernprozesses¹⁷. Das „Lockstep“-Verfahren wurde bereits oben erwähnt. Eines der wichtigsten didaktischen Ziele einer Lehrerfrage innerhalb des „Lockstep“-Verfahrens ist es, das Lehrerfeedback zu ermöglichen: „Unter dem Begriff *Feedback* sollen hier alle Lehrerreaktionen auf Äußerungen der Lernenden in der Zielsprache verstanden werden, die keine inhaltliche Fortsetzung oder Weiterentwicklung des Gesprächs bewirken“ (Edmondson und House 1993: 252). Daraus lässt sich schließen, dass das Lehrerfeedback auch Korrekturen ermöglicht.

Viele, besonders junge Lehrer, fragen sich, wie sie mit den Fehlern umgehen sollen. Ob sie einen Fehler gleich, nachdem er gemacht wurde, korrigieren sollen oder erst dann, wenn der Schüler seine Äußerung beendet hatte. Welche Fehler sollen sie korrigieren, wer soll korrigieren: der Lehrer selbst, der Schüler, der den Fehler gemacht hat, die Mitschüler, ob sie überhaupt korrigieren sollen u.Ä.

Im Allgemeinen wollen die Lernenden korrigiert werden, sie erwarten es vom Lehrer. Handelt es sich um mündliche Korrekturen, so wird empfohlen, jene Fehler, die die Verständlichkeit der Schüleraussage nicht beeinträchtigen (darunter z.B. auch die so genannten Interferenzfehler¹⁸), nicht zu korrigieren. Hier ist auch wichtig zu betonen, dass die Fehler in der gesprochenen und geschriebenen Sprache nicht immer gleich betrachtet werden, wie z. B. die Endstellung des Verbs

¹⁷ „Alle Schüler machen Fehler.“(Storch 2001: 315)

¹⁸ Interferenzfehler nennen wir solche, die eine direkte Übertragung von Elementen oder Strukturen aus der Muttersprache darstellen, wie z.B. den typischen Akzent bei der Aussprache. (Storch 2001: 314)

in einem Nebensatz. Im Gegensatz dazu ist bei vielen anderen Fehlertypen eine Korrektur angemessen. Der Lehrer sollte auch die affektiv-emotionale Seite der Korrektur¹⁹ im Auge behalten. In der Regel sind zu frühe Korrekturen zu vermeiden.²⁰ Das bedeutet, dass der Lehrer mit dem Korrigieren warten sollte, bis eine Äußerung abgeschlossen ist (Storch 2001: 318). Wartet man jedoch zu lange mit der Korrektur, besteht die Gefahr, dass sie nicht mehr denselben Effekt auf den Schüler hat, d.h. dass er sie nicht mehr wahrnimmt. Deshalb sollte meiner Meinung nach der Lehrer von Fall zu Fall entscheiden, in welchem Moment er auf einen Fehler reagieren sollte.

Es ist natürlich unmöglich, alle mündlichen Fehler zu korrigieren. Deswegen sollte sich der Lehrer auf wenige Fehlertypen beschränken, um den Schüler nicht zu überfordern (Storch 2001: 318).

Wenn die Lernenden bei einer schriftlichen Prüfung viele Fehler gemacht haben, dann ist es wichtig, dass der Lehrer die gemachten Fehler genau analysiert. Das bedeutet, den Fehler genau anstreichen oder darauf mit bestimmten Korrekturzeichen (z.B. E- für Endung, ST- Satzstellung, WF- Wortfolge, u. Ä.) hinweisen (Storch 2001: 319). Bei der Fehlerbesprechung in der Klasse sollten nur die häufigsten und typischen Fehler besprochen werden. Der Lehrer notiert diese Fehler z. B. an der Tafel, damit die Schüler sie vor sich haben und sie besprechen und schriftlich korrigieren können.

Die Fehlerkorrektur ist viel wirksamer, wenn sich die Schüler selbst korrigieren. Deshalb sollte der Lehrer die Selbst- und Fremdkorrekturen anregen.²¹ Wie kann auf einen mündlichen Fehler hingewiesen werden? Man kann die Lernerantwort oder die Frage wiederholen, mithilfe von Gestik und Mimik auf einen Fehler signalisieren oder auch einen anderen Schüler aufrufen.

¹⁹ Nicht alle Lerner reagieren gleich auf eine Korrektur. Einige Lerner, vor allem die lernschwachen oder sensiblen, könnten eine Fehlerkorrektur als eine Kritik verstehen und deswegen ihre Äußerungen nur darauf beschränken, was sie korrekt äußern können. Aus dem Grunde ist eine affektiv positive Zuwendung sehr wichtig. (Storch 2001: 317)

²⁰ Dem Lerner sollte genug Zeit zur Verfügung stehen, um einerseits einen „Denkvorgang“ nicht zu unterbrechen, andererseits um eine Selbstkorrektur zu ermöglichen.

²¹ Für mündliche Korrekturen ist es besser, wenn der Schüler sich selbst korrigiert, während Fremdkorrekturen sehr gut für schriftliche Korrekturen geeignet sind (die Schüler versuchen im Partner- oder Gruppenarbeit die Fehler zu korrigieren).

2.25 Lehrerfragen

Einige Wissenschaftler haben das Frageverhalten im Fremdsprachenunterricht untersucht. Die Analysen dieser Untersuchungen zeigen, dass die Lehrer pro Unterrichtsstunde zwischen 25 und 58 Fragen stellen. Andere Wissenschaftler registrierten bis zu 80 Fragen pro Unterrichtsstunde (Storch 2001: 312). Heidemann (2009: 144) spricht über sogar 150 Fragen pro Unterrichtsstunde, also durchschnittlich zwei bis vier Fragen in einer Minute. Aus diesen Analysen lässt sich schließen, dass die Lehrerfragen einige der häufigsten und wichtigsten Sprechhandlungen im Unterrichtsprozess sind. Mit gezielten Fragen motivieren die Lehrpersonen die Schüler, wecken ihr Interesse, fragen Kenntnisse ab, überprüfen das Verständnis und fördern letztendlich die Interaktion.

Die zentrale Rolle der Lehrerfrage im Fremdsprachenunterricht wurde durch die Entwicklung der Didaktik angezweifelt. Manche Wissenschaftler waren der Meinung, dass die Fragen „aufs Schlimmste die Spontaneität, die Eigentätigkeit und die Eigenartigkeit gefährden und töten.“ (Heidemann 2009: 145) und als solche vermieden werden sollten. Wenn sie falsch eingesetzt werden, kann es natürlich dazu kommen, dass sie ihre Funktion im Lernprozess nicht erfüllen. Reines Aneinanderreihen von Fragen ohne Sinn und Bedeutung kann das Lernen nicht fördern. Wenn die Lehrerfragen allerdings gut überlegt und klar gestellt sind, können sie einen positiven Effekt auf den Lernprozess haben. Meines Erachtens ist ein Fremdsprachenunterricht ohne Fragen unvorstellbar. Sie sind für den Lernprozess von großer Bedeutung. Mit ihrem Einsatz kann der Lehrer erreichen, dass die Schüler die Fremdsprache immer besser verstehen und sie selbst aktiv verwenden können. Obwohl sie als künstlich kategorisiert werden²², erfüllen sie in jedem Unterrichtsprozess bestimmte Funktionen. Welche Rolle und Funktionen sie im Fremdsprachenunterricht haben, und wie sie klassifiziert werden, werde ich im Folgenden erläutern.

²² „Die Frageform ist eine künstliche Form der Erregung geistiger Energie; eine Schulform, die das Leben so gut wie gar nicht kennt. Im Leben wird man nicht von jemand gefragt, der uns das Wissen lassen will, was er weiß, sondern wenn man uns fragt, dann will der Fragende von uns das wissen, was er nicht weiß.“ Vgl. Giel Klaus. *Über die Frage mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerfrage im Unterricht.* <http://www.klaus-giel.de/doc/FrageA.pdf> (Stand: 19.03.2013)

3. Frage

Wie schon mehrmals erwähnt, verläuft über die Frage der größte Teil der Interaktion zwischen dem Lehrer und dem Schüler. „Fragen sind Hilfen beim Aufbau von Wissen. Sie regen die Lernenden an, ihre Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand gründlich und genau zu gestalten, hinzusehen und nachzudenken, weiterzusuchen und neu zu kombinieren“ (Weidemann 2002: 26). Lehrer stellen „unechte Fragen“²³, die das Lernen jedoch fördern.

Die Fragen im Fremdsprachenunterricht müssen zweifach betrachtet werden. Einerseits sind sie nach ihren fremdsprachigen Formen und Funktionen Lerngegenstand eines auf Kommunikationsfähigkeit ausgerichteten Fachunterrichts, andererseits erfüllen sie wie im jedem Fachunterricht bestimmte Funktionen (Surkamp 2010: 73). Für den Unterrichtsverlauf sind die Lehrerfragen von großer Bedeutung und können in vielen Unterrichtssituationen verwendet werden, wie z. B. zur Förderung der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, bei der Anregung von kognitiven Prozessen, wenn die Schüler eigene Erfahrung und eigene Gedanken einbringen sollen, u. v. a. m.

Wenn der Lehrer eine Frage stellt, sollte er auf Folgendes achten: dass die Frage sprachlich und logisch korrekt ist, denn unerkannte Fragen sind die Hauptursache für fehlende Antworten, und dass es lernpsychologisch angemessen ist.²⁴ Die Frage ist sprachlich korrekt, wenn sie mit dem richtigen Fragewort gestellt wird. Hierbei stellt auch die Intonation ein wichtiges Mittel dar. Wichtig sind auch mimische und vor allem gestische Elemente. Die Frage ist logisch korrekt, wenn sie eindeutig und verständlich gestellt ist. „Lernpsychologisch angemessen ist die Frage dann, wenn sie vom Schwierigkeits- und Abstraktionsgrad her die Voraussetzungen der Lernenden beachtet“.²⁵

²³ Storch (2001: 311) spricht über den Unterschied zwischen unterrichtlicher und alltäglicher Interaktion und Fragen, die gestellt werden. Sie unterscheiden sich, so Storch, durch ihre Qualität. Wenn Lehrer danach fragen, was sie wissen, dann stellen sie „unechte Fragen“.

²⁴ Vgl. *Grundlagen der Didaktik*. Alfred Riedl (121)
<http://books.google.de/books?id=3NNt3txYGYyc&pg=PA119&lpg=PA119&dq=Funktionen+der+Lehrerfrage&source=bl&ots=U2IoyhMALw&sig=vtJpKxbyk5zJAKpJzK-qgk4G97k&hl=de&sa=X&ei=tF1QUbfH8qB4ASSi4HYBQ&ved=0CEMQ6AEwAw#v=onepage&q=Funktionen%20der%20Lehrerfragen&f=false> (Stand 25.03.2013)

²⁵ Vgl. *Grundlagen der Didaktik*. Alfred Riedl (121).
<http://books.google.de/books?id=3NNt3txYGYyc&pg=PA119&lpg=PA119&dq=Funktionen+der+Lehrerfrage&source=bl&ots=U2IoyhMALw&sig=vtJpKxbyk5zJAKpJzK-qgk4G97k&hl=de&sa=X&ei=tF1QUbfH8qB4ASSi4HYBQ&ved=0CEMQ6AEwAw#v=onepage&q=Funktionen%20der%20Lehrerfragen&f=false> (Stand 25.03.2013)

Bei schriftlichen Fragen erreicht man mit dem Fragezeichen, dass die Schüler eine Frage erkennen. Ebenso wichtig sind der Einsatz von Fragewörtern und der Satzbau bzw. die Wortstellung.²⁶

3.1 Funktionen der Fragen im Unterricht

Die Fragen haben vor allem didaktische und pädagogische Funktionen (Surkamp 2010: 73; Storch 2001: 312). Das bedeutet, dass sie zuallererst das Lernen fördern. Sie dienen dazu, die Kommunikation zu initiieren und die Lernenden zum Sprechen zu bringen. Weiter sollen sie „Vorkenntnisse ermitteln, neue Unterrichtsinhalte erschließen, die Anwendung neuen Lernstoffs fördern, Lernende zu eigenem Frageverhalten anleiten.“²⁷ Außerdem lenkt der Lehrer mithilfe von Fragen die Aufmerksamkeit der Schüler auf etwas, er regt sie zum Nachdenken an und gibt ihnen Anstoß dazu, eigene Erfahrung und Gedanken einzubringen. Letztendlich dienen Fragen dazu, Verstehen zu sichern, Lernaufgaben zu strukturieren, Lernhilfe zu geben, Schülerfragen zu stimulieren und Schüler zur Mitarbeit zu aktivieren (Surkamp 2010: 73). Didaktisch gesehen, können die Fragen auf den Inhalt, den Prozess oder die Beziehung gerichtet sein. So unterscheidet man inhalts-, prozess- und beziehungsbezogene Fragen.²⁸ Eine auf den Prozess gerichtete Frage wäre: Wie weit seid ihr bis jetzt gekommen? Die Funktion dieser Frage ist, den Unterrichtsprozess zu steuern und den Unterrichtsablauf zu klären. Beziehungsbezogene Fragen können sich auf die affektive Dimension des Unterrichts beziehen, z.B. Was ist denn heute mit dir los?

Die Fragen haben auch eine kommunikative Funktion, da sie eine Antwort verlangen und somit die Interaktion ermöglichen. Außerdem können sie disziplinierende Funktion haben. In diesem Fall stellen die Lehrer eigentlich keine echten Fragen, sie appellieren an jemanden, tadeln oder loben die Schüler in Frageform (Vrhovac 2001: 95). Das zeigt Prof. Vrhovac mit folgendem Beispiel: L: Kada ćete već jednom prestati brbljati?²⁹

²⁶ Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Fragetechnik> (Stand 25.03.2013).

²⁷ Vgl. <https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Frage> (Stand 25.03.2013).

²⁸ Vgl. https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Frage#Funktion_und_Form (Stand 28.03.2013).

²⁹ Der Form nach ist das eine Frage, aber mit dieser Frage kritisiert eigentlich der Lehrer das Verhalten von Schülern.

3.2 Fragetypen

In der Fachliteratur werden verschiedene Kategorien von Fragen dargestellt. Die Autoren haben unterschiedliche Klassifizierungen, aber die Überschneidungen in diesen verschiedenen Klassifizierungssystemen sind offensichtlich. „Verschieden sind nur die Ordnungsgesichtspunkte, nach denen die Fragetypen zusammengestellt werden“ (Heidemann 2009: 147). Ich werde versuchen, die wichtigsten Fragetypen zu klassifizieren und sie zu beschreiben.

In der Fachliteratur wird am häufigsten zwischen geschlossenen und offenen Fragen unterschieden. Geschlossene Fragen „legen eine bestimmte, sprachlich meist kurze und deshalb vorhersagbare syntaktische Form der Antwort nahe“ (Storch 2001: 312). Oft ist die Antwort aus der Frage direkt übernommen oder besteht nur aus Ja/Nein oder einem Satzglied. Diese Fragen beginnen oft mit einem Verb oder haben die Form eines Aussagesatzes, die eine steigende Intonation hat (Vrhovac 2001: 88), wie z. B. „Hat die Familie Müller ein großes Haus?“. Demgegenüber erlauben offene Fragen eine Vielzahl von Antwortmöglichkeiten (Surkamp 2010: 74). Die Antwort lässt sich nicht direkt aus der Frage übernehmen. Oft ist die Antwort dem Lehrer unbekannt. Demzufolge müssen die Lernenden die Antworten selbst formulieren. Dazu gehören Fragen wie: „Wo warst du in den Ferien?“, „Was weißt du noch darüber?“, „Welche Zukunftspläne hast du?“, u. a. Offene Fragen beginnen mit einem Fragewort und sind deshalb noch als W-Fragen bekannt. W-Fragen sind Fragen in Form eines Fragesatzes, die mit einem Fragepronomen oder Fragewort beginnen. Fragewörter sind z.B. wer, was, wo, wie, wann, warum, wozu. Sie sind als journalistische Fragen bekannt, da sie grundlegend für jede Recherche sind. Mithilfe von ihnen sammeln Journalisten Informationen für ihre Berichte. W-Fragen sind nicht nur im Bereich von Journalistik von zentraler Bedeutung, sondern auch für den Rettungsdienst, die Polizei und die Feuerwehr.

Edmondson/ House (1993: 238) sprechen nicht nur über offene und geschlossene Fragetypen. Sie erwähnen auch *display questions* bzw. Testfragen, auf die Lehrer bereits die Antworten kennen, und *referentielle* Fragen, bei denen die Antwort unbekannt ist.

Einige Autoren unterteilen Fragen in Wissens- und Denkfragen. Erstere sind noch in der Literatur unter der Bezeichnung Kenntnis-, kognitive Gedächtnis- oder didaktische Fragen und letztere als affektive oder evaluative Fragen³⁰ zu finden. Wissensfragen oder didaktische Fragen dienen zur Überprüfung von vorhandenem Wissen oder des Text- und Sprachverstehens

³⁰ Vgl. Surkamp 2010: 74; Storch 2001: 312; Heidemann 2009: 146.

(Surkamp 2010: 74). Sie fördern das Erinnern (sowohl Wiedererkennen als auch Reproduzieren) von Ideen, Fakten und Erscheinungen. Mithilfe dieser Fragen werden Kenntnisse (Wortschatz oder Grammatik) abgefragt. Zu Kenntnisfragen gehören Fragen wie z. B. „Was bedeutet das Wort Kampfsportart?“ oder „Wie viele Bundesländer hat Deutschland?“ Denkfragen oder affektive Fragen dienen der Analyse, Synthese und Evaluation (Surkamp 2010: 74). „Sie lassen Spielraum für Art und Inhalt der Beantwortung“³¹. Evaluative Fragen fordern die Schüler auf, Werturteile zu formulieren und zu begründen (Heidemann 2009: 146). Hier wird nicht nur das Wissen gefördert, sondern auch die Fähigkeit, dieses Wissen anzuwenden. Beispiel für diesen Fragetyp ist die folgende Frage: „Könnte unserer Held sein tragisches Schicksal vermeiden?“

Heidemann (2009: 148) und Storch (2001: 313) unterscheiden zwischen konvergenten/ konvergierenden und divergenten/ divergierenden Fragetypen. Im Fremdspracheunterricht sind unter konvergierenden Fragen die Fragen zum Inhalt eines Lese- oder Hörtextes zu verstehen. Diese Fragen lenken das Denken in eine bestimmte Richtung, „so dass sich die Antwort weitgehend voraussagen lässt“ (Storch 2001: 312). Beispiele dafür sind: „Erkennt ihr an den Beispielen, wie das Perfekt gebildet wird?“ oder „Wie kann die Formel nun hier angewendet werden?“³². Fragen in Diskussionen über Sachthemen gehören zu divergierenden Fragen. Mit dieser Frage fordert der Lehrer den Schüler zu eigener Stellungnahme heraus. Da es verschiedene Antwortmöglichkeiten auf diesen Fragetyp gibt, fordern sie von Schülern offenes Nachdenken (Heidemann 2009: 148). „Was denkst du, was passierte weiter?“ ist ein Beispiel für diesen Fragetyp.

Diese beiden Fragetypen korrelieren mit der engen bzw. weiten Frage. Laut Heidemann (2009: 147) verlangt eine enge Frage eine kurze Antwort, die vorhersagbar ist (Beispiel: Ist der Hase schneller als der Gepard?). „Enge Fragen beschränken die Antwortmöglichkeiten der Lerner“ (Heyd 1990: 247). Sie sind angebracht, wenn Details ausgearbeitet werden sollen, oder wenn der Lehrer die Gedanken seiner Schüler in eine bestimmte Richtung lenken will. Im Gegensatz dazu hat eine weite Frage verschiedene Antwortmöglichkeiten und erlaubt eine ausführliche Antwort (Beispiel: Was ist typisch für Jungs und was für Mädchen?). Während enge Fragen eher für jüngere Schüler angemessen sind, lässt sich der Unterricht mit älteren Schülern sehr gut mithilfe von weiten Fragen vorbereiten.

³¹ Vgl. <https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Frage> (Stand 25.03.2013).

³² Vgl. Storch 2001: 312.

Weiterhin spricht Heidemann (2009: 147) über Ergänzungs- oder Klapperfragen, wobei der Schüler nur ein Wort oder einen Satzteil ergänzt, und über Entscheidungsfragen, wobei der Schüler zwischen zwei vom Lehrer vorgegebenen Möglichkeiten entscheidet. Diese Fragetypen bezeichnet er als scheinbare Fragen, da die Antwort schon in der Frage vorgegeben ist und das Denken oft nicht gefordert wird.

In der Fachliteratur ist oft die Suggestivfrage zu finden: Wenn der Lehrer die Schüler in eine bestimmte Richtung lenken will und ihnen somit die Antwort in den Mund legt. Dieser Fragetyp wird an den Füllwörtern wie „etwa“, „sicher“, „wohl“, „doch“ u.Ä. erkannt³³. (Beispiel: Ihr stimmt mir doch zu, dass die Kontrollarbeit nicht zu schwierig war.)

Alternativfragen sind Fragen, bei denen zwei Auswahlmöglichkeiten kombiniert werden. Der Schüler wählt eine von den zwei gegebenen Antworten, aber er kann nicht nur mit ja oder nein antworten. (Beispiel: Wollt ihr euch den Film nächsten Montag oder Donnerstag anschauen?)

Storch (2001: 313) spricht auch über bewertende und organisierende Fragen. Wenn persönliche Meinungen und Einschätzungen von Schülern bei der Textarbeit oder in Diskussionen verlangt werden, dann handelt es sich dabei um den bewertenden Fragetypus. Beispiel: Denkt ihr, dass Jugendliche heute zu frech sind? Organisierende Fragen betreffen den Unterrichtsverlauf, z.B. Beschäftigen wir uns nächstes Mal mit Grammatik oder mit einem neuen Text?

Sondierungsfragen „zielen auf die Weiterführung eines Gedankens oder einer Äußerung ab ... und führen zur Begründung und Untermauerung der vorgegebenen Antwort“ (Storch 2001: 312). Verlangt der Lehrer mit seinen Fragen eine ausführlichere oder genauere Erklärung einer Antwort, so stellt er Sondierungsfragen.

Abschließend erwähne ich noch einen Fragetyp, der auch in der Fachliteratur zu finden ist: Kettenfragen, die Aneinanderreihung mehrerer Fragen. Mehrere Fragen werden hintereinander gestellt, was die Schüler oft verwirrt.

Wenn man diese Klassifikationen aufmerksam betrachtet, kann man erkennen, dass sich alle Fragetypen mit den Oberbegriffen „offen“ und „geschlossen“ definieren lassen.

³³ Vgl. Heidemann 2009: 149.

4. Fragetechnik im Fremdsprachenunterricht

„Fragetechnik ist die Fähigkeit, Fragen inhaltlich, formal und logisch so zu stellen, dass Kommunikation zwischen den Gesprächspartnern in Gang gebracht und weitergeführt wird.“³⁴ Im Fremdsprachenunterricht versteht man unter dem Begriff Fragetechnik den Einsatz von verschiedenen Fragetypen zur Gesprächsführung. Die Fragetechnik hat schon Sokrates für seine Gesprächsführung verwendet, indem er sehr geschickte Fragen an seine Gesprächspartner stellt (Busse 1914: 150). Diese so genannte sokratische Methode bzw. dieses dialogische Prinzip ist bis auf den heutigen Tag eine wesentliche Methode des Unterrichts.

4.1 Ziele des Fragestellens

Durch die Anwendung verschiedener Fragetechniken versuchen die Lehrer, den Unterrichtsverlauf in die gewünschte Richtung zu lenken. „Sowohl vorgeplante Fragen als auch improvisierte in der richtigen Form und am richtigen didaktischen Ort regen zur Mitarbeit an und sind Anlass dazu, dass eigene Erfahrungen und Meinungen eingebracht werden.“³⁵ Ähnlich beschreibt das Surkamp (2010: 74):

Mithilfe von guten, aufeinander aufbauenden Fragen ist es möglich, das übliche Schema des fragend- entwickelnden Unterrichts (Lehrerfrage – Schülerantwort – Lehrerfeedback) zu erweitern und mit den Schülern in ein echtes Gespräch zu kommen, was gerade für den kommunikativen Sprachunterricht zielführend ist.

Bei der Fragestellung ist es wichtig, besonders wenn es um textbezogene Fragen geht, mit allgemeinen Fragen zu beginnen und allmählich zu gezielten Fragen zu kommen. Somit schaffen die Lehrer eine gewisse Progression der Fragen. „Auf diese Art erhalten zunächst alle Lerner, auch die schwächeren, die Gelegenheit, das wiederzugeben, was sie verstanden haben“ (Storch 2001: 314).

Außerdem sollen die Lehrer die Fragestellung abwechslungsreich durchführen, um die Monotonie durch immer gleich formulierte Fragen zu vermeiden. Das bedeutet, sie sollten solche Techniken wählen, die möglichst viele Lerner fordern und fördern bzw. sie aktiv werden lassen.

³⁴ Vgl. <https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Fragetechnik> (Stand 26.03.2013).

³⁵ Vgl. <https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Fragetechnik> (Stand 26.03.2013).

Sie können z.B. zuerst in Kleingruppen eine Frage beantworten lassen, bevor die Antworten gesammelt werden, oder kleine Gruppen zusammenstellen, die schrittweise wachsen und über ihre Antworten diskutieren oder sie abgleichen.

Jeder Lehrer muss natürlich im Auge behalten, dass nicht jede Fragetechnik in jeder Unterrichtsphase verwendet werden kann. Das hängt von der Altersstufe der Schüler, vom Thema und von der Phase des Unterrichts ab (Heidemann 2009: 148). „Lehrkräfte müssen sich zunächst bewusst sein, welche Erinnerungs- oder Denkprozesse bestimmte Typen von Fragen auslösen“ (Surkamp 2010: 74).

4.11 Im Anfängerunterricht

Fragen sind besonders im Anfängerunterricht von großer Bedeutung. Sie haben vor allem das Ziel, Lernende zu aktivieren und sie zum Sprechen zu bringen, weil die Sprachkenntnisse der Lernenden für echte Gespräche zunächst noch nicht ausreichen³⁶.

Die Frage muss im Anfängerunterricht logisch sein, was bedeutet, dass sie im Zusammenhang mit dem Thema und dem Lernstoff gestellt werden muss. Die Frage muss auch gezielt sein. Je gezielter die Frage ist, desto besser kontrolliert der Lehrer das Verstehen. Besonders im Kinderunterricht sind gezielte Fragen angemessen, aber auch geschlossene. Obwohl geschlossene Fragen sowohl im Anfängerunterricht als auch im Unterricht mit fortgeschrittenen Lernern zu vermeiden sind, weil sie keine ausführliche Antwort verlangen und somit kein Sprechen fördern, wird trotzdem empfohlen, sie in der Arbeit mit Kindern einzusetzen, da sie leichter zu beantworten sind (Storch 2001: 314). Die Kinder können meistens entweder nur mit Ja/ Nein oder mit einem Wort antworten. Es wird von ihnen nicht verlangt, mit ganzen Sätzen zu antworten. Beispiele: Wie heißt der Junge? Paul. Was ist das? Eine Katze. Welche Farbe ist das? Rot. Deshalb sind enge Fragen bei jüngeren Schülern angebracht.

Im Unterricht mit Anfängern geht es oft darum, den Inhalt des Textes zu erschließen. Große Hilfe bei der Überprüfung des Textverstehens sind die W- Fragen. Solche Fragen erlauben dem Lehrer, das Verständnis des Textes gezielt zu überprüfen. (Beispiele: Was war gestern? Eine Party bei Erwin. Wer war auf der Party? Die ganze Klasse. Wer war nicht auf der Party? Manfred. Warum war er nicht auf der Party? Er hatte ein Gipsbein. usw.)

³⁶ Vgl. <https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Fragetechnik> (Stand 8.05.2013).

4.12 Im Unterricht mit fortgeschrittenen Lernern

Bei der Arbeit mit fortgeschrittenen Lernern wird von vielen Autoren vor allem empfohlen, so viele offene Fragen wie möglich zu stellen. Durch ihre Fragen wollen Lehrer „sowohl linguistisches Wissen als auch individuelle Meinungen bzw. inhaltliche Kreativität fördern“ (Edmondson/House 1993: 251). Offene Fragen zwingen die Lerner, sich mit ihrer Sprachbeherrschung auseinanderzusetzen und die Fremdsprache als das einzige Mittel der Kommunikation zu benutzen. Die Resultate einer Unterrichtsanalyse (Storch 2001: 313) haben gezeigt, dass die Schülerantworten bei offenen Fragen doppelt so lang wie bei geschlossenen sind. Je besser die Sprachkenntnisse der Lernenden waren, umso mehr hat die Länge der Antworten bei offenen Fragen zugenommen, während sie bei geschlossenen Fragen gleich geblieben ist. Dem kann ich nur zustimmen. Im Unterricht mit fortgeschrittenen Lernern sind solche Fragen geeignet, die möglichst freies Sprechen über bestimmte Themen erlauben. Das sind divergente oder divergierende, bewertende und Denkfragen.

4.2. Regeln des Fragestellens

In diesem Abschnitt möchte ich einige weitere Aspekte der Lehrerfrage besprechen: die Formulierung der Frage, die Wartezeit auf eine Antwort, den Satzbau.

Viele Autoren sind der Meinung, dass man gestellte Fragen nicht selbst beantworten darf, auch wenn keine Antwort seitens der Schüler kommt. Die gestellte Frage soll man an die gesamte Klasse zurückgeben. Das nennt Heidemann (2009: 148) die Rückfragetechnik. Meldet sich niemand auf eine gestellte Frage, ist es am besten, einzelne Schüler direkt zur Beantwortung aufzufordern. Oft sind sich viele Lehrer dessen nicht bewusst, dass sie nur mit wenigen Schülern, meistens guten Schülern, sprechen.³⁷ Um dieser Situation zu entgehen, wäre es gut, wichtige Elemente der Fragen zu betonen und hervorzuheben. Mit dem Wechsel der sich auf Erfahrungen und Interessen beziehenden Fragen lässt sich der Unterricht lebendiger und motivierender gestalten, besonders für leistungsschwache Lernende.

Wird die Lehrerfrage klar und eindeutig formuliert, sind die Chancen, dass eine Antwort ausfällt, kleiner. Deshalb sind eine Abfolge von Fragen und Doppelfragen, die die Lerner nur

³⁷ Vgl. http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/seiteneinsteiger/seiteneinsteiger2010_1/06%20Moderation%20von%20Lernprozessen/7%20Fragetechnik%20Lehrerfrage.pdf (Stand 23.05.2013).

verwirren, zu vermeiden. Heidemann (2009: 149) empfiehlt auch, keine Fragen mit unbestimmten und mehrdeutigen Verben (z. B. haben, sein, werden) zu stellen, wie auch das Fragewort „warum“ durch die Formulierung „aus welchen Gründen“³⁸ zu ersetzen. Als ebenfalls wichtig bei der Frageformulierung hebt Heidemann die sprachliche Richtigkeit hervor. Natürlich muss die Frage aus einem ganzen Satz bestehen, wobei das Fragewort an den Anfang und nicht an das Ende gestellt werden muss („und was geschah dann?“ statt „und dann geschah was?“).

Nach einer gestellten Frage sollten die Lehrer den Lernenden genug Zeit zur Beantwortung geben, mindestens 3 Sekunden. Viele Lerner brauchen etwas mehr Zeit, um eine Antwort zu formulieren, als ihnen die Lehrer lassen. Weiterhin muss der Lernende zu Ende gesprochen haben, bevor man auf die Antwort eingeht oder darauf reagiert.

Abschließend möchte ich noch betonen, wie wichtig es ist, verschiedene Typen von Fragen zu stellen. „Zwischen Wissens- und Denkfragen sowie geschlossenen und offenen Fragen sollte variiert werden ...durch die Variation werden verschieden starke Schüler angesprochen.“³⁹ Es wird empfohlen, möglichst oft Fragetypen zu stellen, die Denkprozesse anregen.

5. Die häufigsten Fragetypen im Fremdsprachenunterricht

Als meist gestellte Fragen erwähnt Storch (2001: 313) die so genannten „anspruchlosen Fragen“. Es sind geschlossene und Kenntnis- bzw. Faktenfragen. Er gibt die Ergebnisse der Unterrichtsanalysen, die zeigen, dass „die Lehrer durchschnittlich 2/3 geschlossene Fragen und nur 1/3 offene Fragen stellen“. Warum ist das so? Vielleicht ist die Ursache dieser Erscheinung die Angst der Lehrer, auf eine anspruchsvolle Frage eine nicht genügende oder keine Antwort zu bekommen. Oft trauen sich leistungsstarke aber auch schüchterne Lerner nicht ihre Meinungen mit der ganzen Klasse zu teilen, und deshalb schweigen sie lieber. Andererseits gibt es auch leistungsschwache Lerner, die sich wegen ihrer mangelhaften Sprachbeherrschung nicht äußern können.

³⁸ „Sie wirkt verbindlicher und 'erschlägt' die Schüler nicht. Sie geben ihnen gleichzeitig die Möglichkeit, mehrere Gründe zu nennen.“ (Heidemann 2009:149)

³⁹ Vgl. http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/seiteneinsteiger/seiteneinsteiger2010_1/06%20Moderation%20von%20Lernprozessen/7%20Fragetechnik%20Lehrerfrage.pdf (Stand 23.05.2013).

5.1 Zu vermeidende Fragen

In der Fachliteratur wird empfohlen, solche Fragen zu vermeiden, die die Redeanteile von Schülern nicht erhöhen und keine Denkprozesse bei den Schülern anregen. Es sind unechte Fragen, die „nicht geeignet sind, eine faire, offene Kommunikation mit den Schülern aufrechtzuerhalten“ (Heidemann 2009: 150).

Dies sind in erster Linie geschlossene Fragen. Sie wirken anspruchslos und motivieren die Lernenden nicht. Obwohl sie sich in bestimmten Unterrichtssituationen nicht vermeiden lassen, wie im Kinder- oder Anfängerunterricht, sollten die Fragen möglichst offen gestellt sein. Auch Kettenfragen sollen nicht benutzt werden. Sie können nur verwirren, weil sie oft mit Sachinformationen vermengt sind und die Schüler nicht wissen, auf welche Frage sie antworten sollen. „Auslöser für Kettenfragen kann eine schlecht formulierte, erste Fragestellung sein, auf die die Schüler nicht wie erwartet reagieren.“⁴⁰

Nächster Fragetyp auf der Liste typischer Fragefehlformen ist die Suggestivfrage. Es ist eine „Frage mit 'eingebauter' Antwort“⁴¹. Vom Schüler wird keine eigene Meinungsäußerung erwartet, sondern eine Zustimmung. Sie wiederholen nur die Lehrermeinung, die in eine Frageform verpackt ist (Beispiel: Ihr stimmt mir doch zu, dass die Aufgabe zu einfach für euch war.).

Ergänzungsfragen befinden sich auch auf der Liste der zu vermeidenden Fragen. Schon aus der Definition wird klar, warum auch dieser Fragetyp ungeeignet ist. Ähnlich wie in einem Lückentext soll nur ein Wort ergänzt werden. Keine Meinungsäußerungen sind nötig und kein Sprechen wird verlangt.

⁴⁰ Vgl. *Grundlagen der Didaktik*. Alfred Riedl.

<http://books.google.de/books?id=3NNt3txYGYC&pg=PA119&lpg=PA119&dq=Funktionen+der+Lehrerfrage&source=bl&ots=U2IoyhMALw&sig=vtJpKxbyk5zJAKpJzK-qgk4G97k&hl=de&sa=X&ei=tF1QUbfH8qB4ASSi4HYBQ&ved=0CEMQ6AEwAw#v=onepage&q=Funktionen%20der%20Lehrerfragen&f=false> (Stand 25.05.2013).

⁴¹ Vgl. http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/seiteneinsteiger/seiteneinsteiger2010_1/06%20Moderation%20von%20Lernprozessen/7%20Fragetechnik%20Lehrerfrage.pdf (Stand 25.05.2013).

Bei den Entscheidungsfragen wird kein eigenständiges Denken gefördert. Sie fördern die Schüler nicht, denn nur eine Antwort mit Ja oder Nein ist möglich. „Meist ist eine weitere Frage erforderlich.“⁴²

Auch Schein- und Disziplinierungsfragen sollten lieber unterbleiben. Frageformen, in denen Tadel, Lob oder Ironie ausgedrückt werden, oder Fragen, die unaufmerksame Lernende bloßstellen, haben einen negativen Einfluss auf Lerner. (Beispiele: Du hast ja gerade so gut aufgepasst, dass du uns das sicher sagen kannst? Oder: Glaubst du nicht, dass du das schon längst hättest tun sollen?)

Viele Autoren haben die eben aufgezählten Fragetypen als besonders schlecht ausgesondert, da sie aus den oben genannten Gründen nicht zielführend sind. Doch darf man nicht vergessen, dass sie bei bestimmten Altersstufen und auch bei leistungsschwachen Schülern hilfreich sein könnten. Diese zu vermeidenden Fragetypen könnten leistungsschwachen Schülern dabei helfen, den Lernstoff leichter zu bewältigen. Auch im Anfängerunterricht sind diese Fragetypen oft die einzige Möglichkeit, um den Unterricht dem Anfängerniveau entsprechend zu gestalten.

6. Unterrichtsanalyse

Im theoretischen Teil dieser Diplomarbeit wurden sowohl die theoretischen Grundlagen des Fragestellens im Fremdsprachenunterricht als auch die Prinzipien der Fragetechnik dargestellt und erläutert. Im praktischen Teil werde ich die Resultate einer von mir durchgeführten Unterrichtsanalyse darstellen und interpretieren. Für diese Analyse habe ich in zehn Deutschstunden hospitiert und die Interaktion der Lehrpersonen und der Schüler besonders im Hinblick auf das Fragestellen und -beantworten beobachtet. Das Ziel der Untersuchung war, einen Einblick in die Praxis zu bekommen und diesen vor dem Hintergrund der dargestellten Theorie zu interpretieren.

⁴² Vgl. *Grundlagen der Didaktik*. Alfred Riedl

<http://books.google.de/books?id=3NNt3txYGYC&pg=PA119&lpg=PA119&dq=Funktionen+der+Lehrerfrage&n&source=bl&ots=U2IoyhMALw&sig=vtJpKxbyk5zJAKpJzK-qgk4G97k&hl=de&sa=X&ei=tFIQUbfH8qB4ASSi4HYBQ&ved=0CEMQ6AEwAw#v=onepage&q=Funktionen%20der%20Lehrerfragen&f=false> (Stand 25.05.2013).

6.1 Umstände der Unterrichtsanalyse

Die Analyse habe ich im April 2013 in drei Grundschulen und in einer Mittelschule in Krapina durchgeführt. Ich habe in je zwei Unterrichtsstunden von fünf Deutschlehrerinnen hospitiert. In den Klassen waren Schüler mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen, vom zweiten bis zum dreizehnten Lernjahr. Sie lernten Deutsch als Pflicht- und als Wahlfach. Die Daten habe ich in eine Tabelle eingetragen. Wegen der kleinen Probandenzahl kann man die Ergebnisse nur beschränkt verallgemeinern. Sie sollen lediglich das Thema der Arbeit illustrieren.

6.2 Struktur der Tabelle

Obwohl sich diese Diplomarbeit mit den Fragen im Fremdsprachenunterricht befasst, wurde die Analyse nicht nur auf diesen Themenbereich beschränkt. Auch andere Faktoren, die eng mit dem Fragestellen verbunden sind, wie z. B. das Korrigieren in der Stunde oder die Länge der Antworten, waren Teil der Analyse. Dazu gibt es mehrere Gründe: einerseits war ich der Meinung, dass es unmöglich wäre, alle gestellten Fragen zu notieren, und andererseits beeinflussen diese Faktoren den Unterrichtsvorgang und lenken dadurch auch das Fragestellen in eine bestimmte Richtung.

Die Tabelle besteht aus zehn Spalten mit verschiedenen Angaben. Einige Angaben sind so formuliert, dass es nur nötig war, eine von den gegebenen Antworten anzukreuzen. Andere sind dagegen als offene Fragen formuliert, und die Antworten mussten eingetragen werden.

Die erste gesuchte Information war die nach der Stundenphase. Da sich die Fragestellung, die Lehrer- und Schülerreaktionen und Verhaltensweisen durch die Phasen verändern, war diese Information für meine Analyse wichtig. Weiterhin war mir Folgendes wichtig: wer stellt die Frage, der Lehrer oder der Schüler, welcher Fragetypus wird verwendet (offen oder geschlossen), ob der Lehrer auf die Antwort wartet, bzw. wird dem Schüler genug Zeit für das Antworten gelassen. Ferner wollte ich herausfinden, ob der Lehrer die Schüler zum Antworten aufruft oder sich die Schüler selbst melden, wie die Schüler auf die gestellte Frage antworten (nur mit einem Wort oder mit dem ganzen Satz), ob der Lehrer eine längere Antwort verlangt und auf die Antworten der Schüler eingeht, wie er die Rückmeldung gibt (verbal oder nonverbal) und letztens, wer die falsche Antwort korrigiert, der Lehrer, der Schüler selbst oder ein anderer Schüler.

6.3 Ergebnisse

Faze sata/ Minute	Pitanje postavlja:		Tip pitanja:		N čeka na odgovor:		Kako N bira učenika koji odgovara?	Kako U odgovara?	Da li N traži dulji odgovor?	Da li se N nadovezuje na odgovor U?	Kako N daje povratnu informaciju?	Tko ispravlja?		
	N	U	O	Z	DA	NE						N	U	U2
3	3	0	1	3	3	0	JSS 1, proziva 2	tiho 1, JR 2, nesigurno 1	ne 10	da 2, 8 ne	verbalno 3	1	0	0
3	5	1	0	5	3	0	proziva 4, ČDSSJ 1	nesigurno 1, JR2, PR1, pogađa 1	ne 10	da 3, 7 ne	verbalno 5 neverbalno 1	3	0	0
3	7	1	1	8	7	0	proziva 2, JSS 4, ČDSSJ1	PR 2, JR 4 sigurno 1	da 2, ne 8	da 7, ne 3	neverbalno 1, verbalno 7	4	0	0
3	8	2	1	9	8	0	proziva 3, JSS 5	sigurno 1, opširno 1, JR 3, pogađaju 1	da 2, ne 8	da 6, ne 4	verbalno 7 neverbalno 1	4	0	0
3	7	3	3	7	6	0	JSS 4, proziva 6	sigurno 4, JR 2, ČT 2, PR1, opširno 1	da 5, ne 5	da 7, ne 3	verbalno 8 neverbalno 2	3	2	0
3	6	0	2	4	7	0	proziva 3, JSS 4, zborni 1	JR 2, PR 2, sigurno 2, nesigurno 1,	da 4, ne 6	da 6, ne 4	verbalno 5 neverbalno 3	3	1	1
3	8	1	3	7	5	0	proziva 4, JSS 1	PR 4, JR 3, sigurno 3, nesigurno 1	da 3, ne 7	da 7, ne 3	verbalno 8 neverbalno 2	3	3	2
3	6	2	2	7	7	0	proziva 2, JSS 6	PR 5, JR 2, sigurno 2, ČT1	da 4, ne 6	da 5, ne 6	verbalno 6	3	1	1
3	4	2	2	5	4	0	proziva 2, JSS 1	sigurno 1, radi pauze 1, PR 5, JR 3	da 3, ne 7	da 4 ne 6	verbalno 6 neverbalno 2	2	1	2
3	5	2	3	4	1	0	proziva 2, JSS6, zborni 1	ČT 2, JR 3, PR 2, sigurno 2	da 2, ne 8	da 6, ne 4	verbalno 7	4	5	3
3	5	1	1	5	1	0	proziva 4, JSS 2, ČDSSJ 2	PR 1, JR 2 nesigurno 1, ČT 3,	da 1, ne 9	da 3, ne 7	verbalno 5 neverbalno 1	3	1	2
3	4	1	2	3	3	0	proziva 3, JSS2	PR 3, JR 3	da 2, ne 8	da 1, ne 9	verbalno 2	1	1	1
3	3	2	3	3	2	0	proziva 3, JSS 1	sigurno 1, nesigurno 1	da 2, ne 8	da 2, ne 8	verbalno 2 neverbalno 1	2	2	2
3	2	4	1	1	3	0	proziva 1, JSS1, zborni 1	JR 2, PR 1, sigurno 1	ne 10	da 2, ne 8	verbalno 1	2	1	1
3	1	2	3	0	1	0		JR 1	ne 10	da 1, ne 9	verbalno 1	1	0	1

Zeichenerklärung:

JSS= javljaju se sami

PR= punom rečenicom

ČDSSJ= čeka da se sami jave

ČT= čita iz teksta

JR= jednom rječju

6.4 Analyse der Ergebnisse

6.41 Nach den Unterrichtsphasen

In der Einleitungsphase stellen die Lehrerinnen sehr viele Fragen, während die Schülerfragen nicht so stark vertreten sind. In dieser Phase herrscht der geschlossene Fragetypus vor. Die Lehrerin wartet immer auf die Antwort. Die Schüler melden sich selbst gleich oft wie nach Aufruf der Lehrerinnen.

Mit dem Fortlauf der Stunde wird das Aufrufen der Lehrerin häufiger. Die Schüler antworten meistens mit einem Wort, was natürlich und logisch ist. In dieser Phase der Stunde sind den Schülern die neuen Begriffe meistens unbekannt und sie versuchen diese zu erraten. Aus diesem Grund ist eine ausführliche Antwort mit vollem Satz unnötig. Weiterhin fiel mir auf, dass die Lehrerinnen meistens eine verbale Rückmeldung geben. Das bedeutet, sie antworten kurz mit Ja/Nein, richtig, ahäm oder mhm. In dieser Phase korrigiert ausschließlich die Lehrerin.

Auch im Hauptteil der Stunde kommen die Fragen seitens Lehrerinnen öfter vor, aber nun sind auch die Schüler aktiver beim Fragenstellen. Das ist zu erwarten, denn in dieser Phase der Stunde wird etwas bearbeitet, eingeübt, wiederholt und natürlich stellen die Schüler Fragen, wenn sie etwas nicht verstehen. Oft fragen sie auch, wenn sie nicht wissen, wie ein Wort auf Deutsch heißt.

Auch in dem Hauptteil überwiegen geschlossene Fragen, aber im Unterschied zu der Einleitung nimmt auch die Zahl der offenen Fragen zu. Es hängt vom Ziel der Stunde ab, welcher Fragetyp gestellt wird. Offene Fragen werden bei der Textarbeit öfter gestellt als bei der Bearbeitung von Grammatik.

Die Lehrerinnen geben den Schüler auch in dieser Phase genug Zeit für die Beantwortung der Fragen. Auch hier melden sich die Schüler selbst, gleich häufig rufen die Lehrerinnen die Schüler auf. Hier ist aber zu betonen, dass die Schüler im Chor antworten, bzw. ein Schüler beginnt zu antworten, und die anderen Schüler ergänzen. Dies ist der Fall bei offensichtlichen Antworten zum Text oder aus dem Bereich Grammatik (die Schüler erkennen schon bekannte Strukturen bei der Einführung von neuen).

Die Schüler antworten mit einem Wort und genauso oft mit ganzen Sätzen. Die Unterrichtenden bestehen fast nie auf einer längeren Antwort. Wie die Schüler auf die Fragen antworten, ist mit dem Ziel in der Stunde oder Phase ausgeführten Aktivität verbunden. Daraus folgt, dass die Lehrerinnen sowohl mit einer längeren Antwort als auch nur mit einem Wort als Antwort zufrieden sind. Oft geben die Lehrerinnen den Schülern Anweisungen, welche Antwort sie erwarten. Stellen sie eine geschlossene Frage, ist eine kurze Antwort genügend. Bei offen gestellten Fragen erwarten sie natürlich eine ausführlichere Antwort.

In dieser Stundenphase schließen die Lehrerinnen meistens an die Schülerantworten an, ungeachtet dessen, ob es sich um Texterarbeitung oder Textwiederholung handelt, denn diese Phase ist doch jene, in der die Schüler am eifrigsten mitarbeiten.

Noch immer reagieren die Lehrerinnen öfter verbal als nonverbal. Vielleicht lässt sich dieses Verhalten so erklären: die Lehrerinnen sind sich dessen nicht bewusst, dass sie auch ein nonverbales Feedback geben, und zwar in Form einer Geste oder Miene. Wenn sie eine richtige Antwort auf gestellte Frage bekommen, lächeln sie oder nicken mit dem Kopf als ein Zeichen der Bestätigung. Ist die Antwort nicht richtig, so reagieren sie mit fragendem Blick oder runzeln die Stirn. Es muss noch betont werden, dass bei den Lehrerinnen mit mehr Arbeitserfahrung nonverbales Verhalten häufiger zu beobachten ist, was sicherlich mit der größeren Erfahrung in der Arbeit mit Schülern zusammenhängt.

Noch immer korrigieren dominierend die Lehrerinnen, aber die Schüler übernehmen auch selbst dabei die Initiative. Ziemlich häufig sind auch Selbstkorrekturen vertreten (10/15). Es ist besonders erfreulich, dass sich auch andere Schüler diesen Korrekturen anschließen.

In der letzten Stundenphase sind die Lehrerinnen schon wieder diejenigen, die die meisten Fragen stellen. Die Schüler sind auch aktiv, aber nicht so wie im Hauptteil. Auch sind die beiden Fragetypen vorhanden, jedoch überwiegen geschlossene Fragen.

Nun rufen die Lehrerinnen häufiger die Schüler auf, was dadurch zu erklären ist, dass diese Phase eine evaluative Phase der Stunde ist. Sie rufen zielgerichtet auf, einerseits, um zu überprüfen, ob die leistungsschwachen Schüler alles verstanden haben, andererseits, um die Schüler zu bewerten.

In dieser Phase der Stunde antworten die Schüler in den meisten Fällen sehr sicher. Das ist zu erwarten, weil diese Phase als Transferphase angesehen wird. Antworten die Schüler unsicher, zeigt das den Lehrerinnen, dass noch etwas wiederholt oder gefestigt werden muss.

Von allen Phasen ist das die Phase, in der die Lehrerinnen am wenigsten eingreifen und in der die Schüler mehr als die Lehrerinnen korrigieren. Diese Situation ist vor allem deshalb wünschenswert, da es hier um die Einübung und Vertiefung des Gelernten geht. Also korrigieren die Schüler, die alles verstanden haben, diejenigen, die Probleme mit dem Verstehen des Stoffes haben.

6.42 Zusammenfassende Bemerkungen

1. Die Lehrerfragen sind in allen Phasen dominierend. Die Lehrerinnen stellen viel mehr Fragen als die Schüler. Doch die Schüler beteiligen sich an der Stunde am häufigsten im Hauptteil. Sie stellen Fragen zur Organisation (Schüler: Koji film ćemo gledati? Lehrerin: Die Welle Schüler: Zašto taj?), zu den Lernaufgaben (Dürfen wir das Buch als Hilfe benutzen?) und zum Verstehen (Kako se kaže borilačka vještina? Was ist Vergangenheit?). Meistens (90 %) stellen die Lehrerinnen die Fragen auf Deutsch, und die Schüler in 50% der Fälle auf Deutsch und 50% auf Kroatisch.

2. Im Unterricht herrschen geschlossene Fragen vor, besonders in der Einleitung und am Ende der Stunde. Offene Fragen sind öfter im Hauptteil zu finden, aber ihr Anteil in der Stunde ist meiner Meinung nach zu klein. Es ist deutlich zu bemerken, dass in der Mittelschule doch der offene Fragetypus überwiegt. Diese Erscheinung ist damit erklärbar, dass die Schüler der Mittelschule bereits fortgeschrittene Lerner sind und demzufolge die Sprache dementsprechend verwenden können.

3. Die Resultate aus der ersten und zweiten Spalte geben Anlass zu Kritik. Nun muss ich lobend hervorheben, dass die Lehrerinnen den Schülern immer genug Zeit geben, um auf die Frage zu antworten.

4. Zur Frage, wann die Lehrerin welchen Schüler aufruft, gibt es meinerseits folgende Bemerkungen: Es herrscht Gleichgewicht zwischen Aufrufen seitens der Lehrerin und des freiwilligen Meldens der Schüler. Melden sich die Schüler von selbst, so geben ihnen die Lehrerinnen immer die Chance, ihre Kenntnisse zu beweisen. Das ist gut, weil sonst immer dieselben Schüler sprechen würden. Auf diese Weise sind auch die stillen und schüchternen Schüler an der Stunde beteiligt. Die Lehrerinnen rufen auf, wenn sich niemand meldet. Im Hauptteil habe ich eine Besonderheit bei der Beantwortung von Fragen bemerkt – die Schüler ergänzen sich gegenseitig beim Antworten, was ebenfalls lobend hervorzuheben ist. Die Lehrer sollten diese Form der Beantwortung mehr fördern.

5. Die Schüler antworten entweder mit einem Wort oder mit einem ganzen Satz. Wie sie auf die Fragen antworten, hängt von den Lehrerinnen ab, denn sie geben mit ihren Fragestellungen den Schülern Anweisungen, welche Antwort sie erwarten. Unsicher und leise antworten meistens nur die leistungsschwachen Schüler, was nicht durch die Phase der Stunde, sondern durch die Schüler selbst bedingt ist.

6. Die Lehrerinnen verlangen keine ausführlichere Antwort, weil sie meist deutlich den Schülern zeigen, was für eine Antwort sie erwarten. Die Schüler antworten oft so, dass sie sich gegenseitig mit Antworten ergänzen oder anstelle eines anderen Schülers antworten.

7. Es ist zu bemerken, dass die Lehrerinnen im Hauptteil viel öfter auf die Schülerantworten eingehen, was auch zu erwarten ist, da in dieser Phase der Stunde offene Fragen am häufigsten gestellt werden. Im Schlussteil hingegen gehen die Lehrerinnen nicht mehr auf die Antworten ein. Das lässt sich vielleicht damit erklären, dass nun die Schüler mit dem Fragestellen beschäftigt sind, und es nicht erforderlich ist, auf die Antworten der Schüler anzuknüpfen. Möglicherweise kommt es aber auch darauf an, welche Aufgaben die Lehrerinnen für die jeweiligen Phasen geplant haben.

8. Außer der Tatsache, dass die Lehrerinnen im Allgemeinen zu viele Fragen stellen, möchte ich noch einen Einwand vorbringen, und zwar zum Feedback. Es ist natürlich lobend anzuerkennen, dass die Lehrerinnen den Schülern immer Rückmeldung geben, aber die nonverbale Kommunikation ist dabei zu wenig vertreten. Würden sie öfter das nonverbale Feedback geben, wäre der Unterricht lebhafter. So würden sie sich meines Erachtens auch Zeit sparen. Hier lässt sich feststellen, dass die Lehrerinnen ihr nonverbales Verhalten vor der Klasse stärker zur Geltung bringen müssten.

9. In der Einleitungsphase geben die Lehrerinnen keine Korrekturen. Mit dem Korrigieren beginnen sie erst im Hauptteil und haben hier eine dominierende Rolle. Im Schlussteil korrigieren vorwiegend die Schüler, was lobenswert ist. Damit zeigen sie, dass sie den Stoff beherrscht haben.

10. Im Laufe dieser Untersuchung sind die Unterschiede sowohl zwischen dem Unterricht in Deutsch als Pflicht- und als Wahlfach als auch zwischen dem Unterricht in der Grund- und der Mittelschule deutlich geworden. Der Unterschied besteht vor allem darin, wie sehr sich die Lehrerinnen in der Stunde ihrer Muttersprache bedienen. Im Unterricht des Deutschen als Wahlfach sprechen sie viel mehr Kroatisch als im Unterricht des Deutschen als Pflichtfach in der Grund- oder Mittelschule, wo sie sehr wenig (10%) Kroatisch sprechen. Das ist vielleicht damit zu erklären, dass die Schüler, die Deutsch als Wahlfach gewählt haben, nicht über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen, ähnlich wie es der Fall im Anfängerunterricht ist. Aus diesem Grund, und um ihnen die Teilnahme am Unterricht zu erleichtern, verwenden die Lehrerinnen die Muttersprache.

Weiterhin ist festzustellen, dass die Lehrerinnen in der Mittelschule viel öfter offene Fragetypen verwenden als die Lehrerinnen in der Grundschule. So sind vor allem Denkfragen, divergente Fragen und bewertende Fragen zu erkennen (Bsp.: Glaubt ihr, dass Wilhelm Tell das gut gemacht hat? Was würdet ihr machen? Können wir das jetzt mit uns vergleichen? Was denkt ihr, welche Sucht ist heutzutage besonders oft zu finden?).

Auch weitere Fragetypen sind zu erkennen, wie zum Beispiel Disziplinierungsfragen (Lehrerin: Heute bist du lebendiger als sonst. Woran liegt das?; Lehrerin: (zu den Schülern, die nicht zugehört haben) Was hat Matej gesagt?), Wissensfragen (Lehrerin: Was bedeutet besinnlich?; Lehrerin: Wer oder was ist Tokio Hotel? Lehrerin: Što znači veranstalten? Lehrerin: Wer hat das geschrieben? Lehrerin: Was ist Eindruck?). Weitere, für den Fremdsprachenunterricht typische, Fragen werden oft gestellt: Wer hat keine Hausaufgabe? Wer fehlt? Wer liest? Kako die?; Bist du fertig?

Demgegenüber stellen die Schüler die meisten Fragen zu unbekannten Wörtern (Was ist Münze?; Was ist Vergangenheit?; Kako se kaže borilačka vještina?). Sie stellen auch oft Fragen zur Organisation des Unterrichts und der Stunde (Schüler: Koji film ćemo gledati? Lehrerin: Die Welle Schüler: Zašto taj?; Schüler: Da li da obrišem ploču? Schüler: Imamo li dovoljno sati? Nismo u zaostatku?).

7. Schlusswort

Das Unterrichtsgespräch hat eine zentrale Rolle in jedem Fremdsprachenunterricht. Es bezeichnet einen Dialog, meistens in fragender Form, zwischen dem Lehrer und den Lernenden. Der Lehrer holt Auskunft über den gezielten Themenbereich ein, über den er schon Bescheid weiß. Deshalb können wir sagen, dass das Gespräch stark von dem Lehrer gesteuert wird. Das Unterrichtsgespräch fördert außer kommunikativen auch kognitive, soziale und affektive Kompetenzen der Lernenden. Damit die Lerner die erlernte Fremdsprache verwenden können, sollen sie zuerst zum Sprechen gefördert werden. Durch das Fragestellen werden die Lernenden nicht nur zur Kommunikation angeregt, sondern es wird auch unter anderem der Unterricht in einer bestimmten Richtung gelenkt, das Interesse der Lernenden zum Thema geweckt und ihre Vorkenntnisse und Denkfähigkeit in den Unterricht einbezogen.

Die Technik des Fragestellens wurde schon seit dem 5. Jh. v. Chr. beachtet, sie ist heute noch immer der Bestandteil des Unterrichtsgesprächs. Die wichtigste Vorbedingung für die Durchführung eines erfolgreichen Gesprächs, das durch geschicktes Fragestellen ermöglicht wird, ist eine gute Vorbereitung. Auch andere Bedingungen sind dabei von großer Bedeutung. So sollten sich alle Lehrer ihrer Vorgehensweisen und ihrer Körpersprache im Unterricht bewusst sein. Sie sollten auch auf die Organisation des Unterrichts und auf die Arbeitsformen sowie auf Korrekturen achten.

Zu den Lehrerfragen und Fragetypen gibt es viele Klassifizierungen und bei den Definitionen Überschneidungen. Die Fragetypen lassen sich auf zwei Oberbegriffe zurückführen, und zwar „offen“ und „geschlossen“. In der Fachliteratur werden viele Ratschläge zum Einsatz von Fragetypen im Unterricht und zum Vermeiden bestimmter Frageformen gegeben. Es hängt natürlich vom Lehrer ab, welche Fragen er im Unterricht einsetzen wird. Dabei muss er die Altersstufe und das Lernniveau der Lerner sowie auch das Thema und die Phase des Unterrichts berücksichtigen. Mit bestimmten Fragetypen löst er verschiedene Erinnerungs- und Denkprozesse aus. Es wird vorgeschlagen, verschiedene Fragetypen zu variieren. Mit der Variation kann der Lehrer verschieden starke Lerner ansprechen, sie zum Denken und Meinungsaustausch anregen. Schafft er das, kann er sagen, er beherrsche die Technik des Fragestellens.

Die Ergebnisse meiner Analyse bestätigen, dass das Unterrichtsgespräch und demzufolge das Fragenstellen einen bedeutenden Teil einer Stunde einnehmen. Meistens sind es Fragen der

Lehrer, aber auch die Schüler werden dazu angeregt, Fragen zu stellen. Die Lehrer sollten viele Fragen in ihrem Fremdsprachenunterricht stellen. Doch sollten sie mehr offene Fragen stellen, um die Schüler zum freien Sprechen anzuregen.

Der Analyse der Ergebnisse kann man entnehmen, dass die Lehrer die Fragen im Unterricht oft verwenden. Die Art der Frage, der Antwort und das Korrigieren hängen von vielen Faktoren (Unterrichtsphase, Ziel der Stunde, Schüleralter und Kompetenzniveau) ab. Es ist zu bemerken, dass die Lehrer zwar die Fragen korrekt und oft stellen, jedoch machen sie das eher intuitiv und sind sich vielleicht der Bedeutung des Fragenstellens nicht bewusst. In dem Sinne gibt es einen gewissen Raum zum Fortschritt.

Zusammenfassung

Das Thema der Arbeit sind Fragetechniken im Fremdsprachenunterricht. Zuerst wird die Interaktion im Fremdsprachenunterricht dargestellt, indem Rollen der Lehrer und der Lernenden sowie die Bedingungen des Unterrichtsgesprächs erläutert werden. Der Hauptteil der Arbeit befasst sich mit den Funktionen der Fragen im Unterricht. Es werden unterschiedliche Fragetypen, die Fragetechnik, die häufigsten Fragetypen und zu vermeidende Fragen beschrieben. Im letzten Teil werden Ergebnisse einer Unterrichtsanalyse dargestellt, bei welcher die Interaktion im Deutschunterricht besonders im Hinblick auf das Fragestellen und -beantworten beobachtet wurde. Das Ziel der Untersuchung war, einen Einblick in die Praxis zu bekommen und einige Schlussfolgerungen zum Thema zu ziehen.

Literaturverzeichnis

- Busse, Adolf (1914): *Die sokratische Dialektik*. In: „Sokrates“. Berlin: Verlag von Reuther und Reichard, S. 147-156.
- Butzkamm, Wolfgang (2007): *Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler*. Hueber Verlag.
- http://books.google.de/books?id=qAJ5mGN3jCYC&printsec=frontcover&hl=de&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Stand 23. Mai.2013)
- Edmondson/House (1993): *Kapitel 13: Interaktion im Fremdsprachenunterricht*. In: „Einführung in die Sprachlehrforschung“. Francke UTB, S. 238-259.
- Giel, Klaus: *Die Frage im Unterricht – zum Lehrer-Schüler-Verhältnis*.
<http://www.klaus-giel.de/doc/FrageB.pdf> (Stand 19. März 2013)
- Giel, Klaus: *Über die Frage mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerfrage im Unterricht*.
<http://www.klaus-giel.de/doc/FrageA.pdf> (Stand 19. März 2013)
- Heidemann, Rudolf (2003): *Körpersprache im Unterricht*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Heyd, Gertraude (1990): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Lochtman, Katja: *Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht*. Brüssel.
<http://www.gfl-journal.de/3-2003/lochtman.pdf> (Stand 15. März 2013)
- Riedl, Alfred (2004): *Grundlagen der Didaktik*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
http://books.google.de/books?id=3NNt3txYGYC&printsec=frontcover&hl=de&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Stand 25. März 2013)
- Röver, Isabel: „Wie man sich gibt, so ...“ – *Körpersprache im Unterricht*.
<http://www.vbe-nds.de/downloads/Leseforum/Koerpersprache.pdf> (15. März 2013)
- Schroeder, U. : *Unterrichtsplanung*.
http://learntech.rwth-aachen.de/lehre/ss06/fdi/folien/06_Uplan_2.pdf (28. März 2013)
- Storch, Günther (2001): *Kapitel 9: Interaktion im DaF-Unterricht*. In: „Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung“. München: Fink, 2. Aufl., S. 297-326.
- Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010): *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Weimar, S. 73-75. u. 317-319.
- Traunfellner, Claudia (2012): *Fragetechniken im Unterricht*.

http://www.didactics.eu/fileadmin/analyse/beispiele_lehrpraxis/fp2-traunfellner-ws11.pdf

(Stand 8. Mai 2013)

Vrhovac, Yvonne (2000): *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranog jezika*. Zagreb: Ljevak.

Weidemann, Bernd (2002): *Kapitel 1: Fragen*. In: „Gesprächs- und Vortragstechnik“. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, S. 10-30.

<https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Frage> (Stand 25. März 2013)

<https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Gespr%C3%A4ch> (25. März 2013)

<https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Gespr%C3%A4chsunterricht>

(Stand 25. März 2013)

<https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Fragetechnik> (Stand 8. Mai 2013)

<http://www.digitale-schule-bayern.de/dsdaten/1/729.pdf> (Stand 25. März 2013)

<http://de.wikipedia.org/wiki/Fragetechnik> (Stand 28. März 2013)

<http://www.schule-der-rhetorik.de/sokrates.html> (Stand 28. März 2013)

<http://www.studienseminar->

[koblenz.de/medien/standardsituationen/1%20%20Fragen%20stellen.pdf](http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/standardsituationen/1%20%20Fragen%20stellen.pdf) (15. März 2013)

http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gskus/bilder/Das_Unterrichtsgespraech.pdf

(Stand 15. März 2013)

<http://www.hueber.de/wiki-99->

[stichwoerter/index.php/Sozialformen_des_Unterrichts#Literatur](http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Sozialformen_des_Unterrichts#Literatur) (Stand 15. März 2013)

<http://www.studienseminar->

[koblenz.de/medien/seiteneinsteiger/seiteneinsteiger2010_1/06%20Moderation%20von%20Lernprozessen/7%20Fragetechnik%20Lehrerfrage.pdf](http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/seiteneinsteiger/seiteneinsteiger2010_1/06%20Moderation%20von%20Lernprozessen/7%20Fragetechnik%20Lehrerfrage.pdf) (Stand 23. Mai 2013)

Anhang

Radno iskustvo: 2 g.

6. r., 6. g.učenja

	Faze sata/ Minute	Pitanje postavljeno:		Tip pitanja:		N čeka na odgovor:		Kako N bira učenika koji odgovara?	Kako U odgovara?	Da li N traži dulji odgovor?	Da li se N nadovezuje na odgovor U?	Kako N daje povratnu informaciju?	Tko ispravlja?		
		N	U	O	Z	DA	NE						N	U	U2
	3														
	3														
	3														
uvod u novu lekciju-igra pogađanja pojma	3	x			x	x		javlja se, zborna	jednom riječju	—	+	verbalno			
	3		x	x				javlja se	jednom riječju	—	+	verbalno	+		
	3	x			x	x		javlja se	jednom riječju	—	+	verbalno			
	3		x	x				javlja se	jednom riječju ili grupom riječi	—	+	verbalno	+		
	3														
obrada novog teksta	3	x			x	x		proziva	punom rečenicom	+	+	verbalno	+		
	3	x			x	x		proziva	punom rečenicom ili jednom riječju	+	+	verbalno	+	+	
	3	x			x	x		proziva	punom rečenicom ili jednom riječju	+	+	verbalno	+		
	3														
	3														
	3														
rješavanje radne bilježnice i provjera	3		x												
	3														

Pitanja:

Schüler: Was ist Münze?

Schüler: Was ist Vergangenheit?

Lehrerin: Was ist heute mit dir los?

	Faze sata/ Minute	Pitanje postavlj a:		Tip pitanja:		N čeka na odgovor:		Kako N bira učenika koji odgovara?	Kako U odgovara?	Da li N traži dulji odgovor?	Da li se N nadovezuje na odgovor U?	Kako N daje povratnu informaciju?	Tko ispravlja?		
		N	U	O	Z	DA	NE						N	U	U2
ponavljanje voća i povrća	3	x			x	x		proziva	jedna riječ	—	—	verbalno			
	3	x			x	x		proziva	jedna riječ	—	—	verbalno			
	3		x*		x										
	3		x		x										
	3		x		x										
	3														
obrada novog teksta; proširivanj e vokabulara, čitanje i zapisivanje	3														
	3														
	3	x			x	x		proziva	jedna riječ	—	+	verbalno	+	+	+
	3	x			x	x		javljaju se	jedna riječ, radi pauze	—	+	verbalno	+	+	+
	3	x			x	x		javljaju se	čita iz teksta	—	+	verbalno	+	+	+
	3														
uvježbavan je dijaloga	3														
	3														
	3														

*svi učenici postavljaju isto pitanje, rade u grupama: Was ist das?

Pitanja:

Lehrerin: Wer hat keine Hausaufgabe?

Schüler: Was ist das?

Schüler 1: Imamo kućnog ljubimca.

Lehrerin: Was habt ihr?

Schüler 1: Mrave.

Lehrerin: Was essen die Ameisen?

Schüler2: Bonbons?

Lehrerin: Kein Obst, kein Gemüse?

Radno iskustvo: 23 g.

6.r., 6.g. učenja

	Faze sata/ Minute	Pitanje postavljeno:		Tip pitanja:		N čeka na odgovor:		Kako N bira učenika koji odgovara?	Kako U odgovara?	Da li N traži dulji odgovor?	Da li se N nadovezuje na odgovor U?	Kako N daje povratnu informaciju?	Tko ispravlja?		
		N	U	O	Z	DA	NE						N	U	U2
uvod	3														
	3		x												
	3	x			x	x		proziva	jednom riječju	+	+	verbalno	+		
	3	x			x	x		proziva	čita iz teksta	—	—	neverbalno	+		
rad na tekstu	3	x			x	x		proziva	sigurno	+	+	verbalno, neverbalno	+	+	
	3	x		x		x		proziva, javljaju se sami	čita iz teksta	+	+	neverbalno	+		+
	3	x		x	x	x		proziva, javljaju se sami	punom rečenicom	—	+	verbalno			
	3	x			x	x		sami se javljaju	punom rečenicom	—	—	verbalno			
	3		x		x			sami se javljaju, proziva	punom rečenicom, jednom riječju	—	—	verbalno, neverbalno			+
	3		x	x				sami se javljaju		—	—	verbalno			+
	3														
	3	x	x	x	x	x		proziva	punom rečenicom, jednom riječju	+	—	verbalno		+	
	3		x	x	x			proziva			—				+
uvježbavanje dijaloga; rješavanje zadataka	3														
	3														

Pitanja:

Schülerin: Mi nismo u zaostatku?

Lehrerin: Wer oder was ist Tokio Hotel? Hört jemand von euch Musik von Tokio Hotel?

Schüler: Was ist Thai Bo?

Lehrerin: Wen fragst du das?

Schüler: Vi.

Lehrerin: Wie sagt man das auf Deutsch? Ich frage....

Schüler: Ihnen.

Lehrerin: Ich frage Sie.

Schüler: Ich frage Sie.

Lehrerin: Thai Bo ist eine Kampfsportart.

Schüler: Was ist eine Kampfsportart?

Lehrerin: Kommt vom Wort *kämpfen*.

Schüler: Was bedeutet *kämpfen*?

Radno iskustvo: 23 g.

6.r.,6.g.učenja

	Faze sata/ Minute	Pitanje postavlj a:		Tip pitanja:		N čeka na odgovor:		Kako N bira učenika koji odgovara?	Kako U odgovara?	Da li N traži duži odgovor?	Da li se N nadovezuje na odgovor U?	Kako N daje povratnu informaciju?	Tko ispravlja?		
		N	U	O	Z	DA	NE						N	U	U2
uvod	3														
	3														
	3	x			x	x		proziva	jednom riječju	—	+	verbalno	+		
	3	x			x	x		proziva	sigurno, jednom riječju	—	+	verbalno	+		
	3	x			x	x		proziva	čita iz teksta	+	+	verbalno i neverbalno	+		
	3	x			x	x		proziva	čita iz teksta	+	+	verbalno		+	
	3	x			x	x		proziva	punom rečenicom	+	—	verbalno		+	+
	3		x	x	x	x		javlja se sami	punom rečenicom	+	—	neverbalno			
rad na tekstu; vježbanje dijaloga	3		x		x	x		javlja se sami	punom rečenicom, jednom riječju	—	—	verbalno i neverbalno			
	3		x	x		x		javlja se sami	sigurno, jednom riječju	—	+	verbalno		+	+
	3	x		x		x		javlja se sami ili proziva	čita iz teksta	—	—	verbalno			+
	3	x		x	x	x		javlja se sami ili proziva	punom rečenicom	—	—	verbalno			+
	3														
	3		x												
	3														
	3														
rješavanje radne bilježnice	3														
	3		x												
	3														

Radno iskustvo: 6 g. 8.r., 8.g.učenja

	Faze sata/ Minute	Pitanje postavlj a:		Tip pitanja:		N čeka na odgovor:		Kako N bira učenika koji odgovara?	Kako U odgovara?	Da li N traži dulji odgovor?	Da li se N nadovezuje na odgovor U?	Kako N daje povratnu informaciju?	Tko ispravlja?		
		N	U	O	Z	DA	NE						N	U	U2
uvod: ponavljanje teksta	3														
	3	x			x	x		proziva	čita tekst	—	—	verbalno			
	3	x			x	x		proziva	čita tekst	—	+	verbalno			
	3	x			x	x		javlja se	punom rečenicom	—	—	verbalno			
	3	x		x		x		proziva	punom rečenicom	—	—	verbalno			
vježbanje i rješavanje radne bilježnice	3														
	3	x		x		x		proziva	sigurno ili nesigurno	—	+	neverbalno, verbalno	+	+	+
	3														
	3														
	3														
obrada n- deklinacije	3	x			x	x		učenici se nadopunjuju	jednom riječju	—	+	verbalno	+		+
	3														
	3	x			x	x		učenici se nadopunjuju	jednom riječju	—	+	verbalno	+	+	+
	3	x			x	x		učenici se nadopunjuju	jednom riječju	—	+	verbalno	+		+
	3		x	x											

Pitanja:

Lehrerin: Wer fehlt?

Lehrerin: Habt ihr was gemacht?

Lehrerin: Wer hat ein kleines schwarzes Kleid im Schrank?

Radno iskustvo: 6 g.

5.r.,2.g.učenja

	Faze sata/ Minute	Pitanje postavlj a:		Tip pitanja:		N čeka na odgovor:		Kako N bira učenika koji odgovara?	Kako U odgovara?	Da li N traži duži odgovor?	Da li se N nadovezuje na odgovor U?	Kako N daje povratnu informaciju?	Tko ispravlja?		
		N	U	O	Z	DA	NE						N	U	U2
pisanje diktata	3														
	3														
	3														
uvod: novi tekst; čitanje i zapisivan je nepoznat ih riječi	3	x	x		x	x		proziva	sigurno, jednom riječju	+	+	verbalno	+		
	3	x			x	x		proziva, javljaju se sami	jednom riječju	—	+	verbalno	+		
	3	x			x	x		proziva one koji dižu ruke	nesigurno, jednom riječju	—	—	neverbalno	+		
	3	x			x	x			jednom riječju	—	—	verbalno			
	3														
	3														
	3														
	3														
	3		x					proziva	čitaju odgovore	—	—	verbalno		+	
	3														
	3														
rješavanje radne bilježnice	3														
	3														
	3	x		x		x			jednom riječju	—	+	verbalno	+		+

Pitanja:

Schüler: Da li da obrišem ploču?

Schülerin: A to ćete sad ispraviti?

	Faze sata/ Minute	Pitanje postavlj a:		Tip pitanja:		N čeka na odgovor:		Kako N bira učenika koji odgovara?	Kako U odgovara?	Da li N traži dulji odgovor?	Da li se N nadovezuje na odgovor U?	Kako N daje povratnu informaciju?	Tko ispravlja?		
		N	U	O	Z	DA	NE						N	U	U2
uvod	3	x			x	x		sami se javljaju	tiho, nesigurno	—	+	verbalno	+		
	3	x			x	x		proziva	tiho, nesigurno	—	+	verbalno	+		
	3	x			x	x		sami se javljaju	punom rečenicom	+	+	verbalno	+		
rad na tekstu	3	x			x	x		sami se javljaju	jednom riječju, pogađaju odgovor	+	+	verbalno			
	3	x			x	x		sami se javljaju	punom rečenicom, sigurno	+	+	verbalno			
	3	x			x	x		sami se javljaju	punom rečenicom, sigurno	+	+	verbalno			
	3	x			x	x		sami se javljaju	punom rečenicom, sigurno	+	+	verbalno			
	3	x			x	x		sami se javljaju	punom rečenicom, sigurno	+	+	verbalno			
	3	x			x	x		sami se javljaju	punom rečenicom, sigurno	+	+	verbalno			
	3	x			x	x		sami se javljaju	punom rečenicom, sigurno	+	+	verbalno			
	3	x		x		x		sami se javljaju	punom rečenicom, sigurno	+	+	verbalno			
	3	x		x		x		sami se javljaju	punom rečenicom, sigurno	+	+	verbalno	+		
	3														
samostalno rješavanje radne bilježnice i provjera	3														
	3														
	3														
	3	x				x		proziva, javljaju se sami	sigurno, jednom riječju ili punom rečenicom	—	+		+	+	
	3														

Pitanja:

Lehrerin: Was bedeutet besinnlich?

Lehrerin: Wer liest?

Schüler: Što znači veranstalten?

Lehrerin: Können wir das jetzt mit uns vergleichen?

Lehrerin: Wer hat die Geschichte geschrieben?

Lehrerin: Glaubt ihr, dass W. Tell gut gemacht hat?

Lehrerin: Was würdet ihr machen?

Lehrerin: Kako ide?

Lehrerin: Bist du fertig?

Radno iskustvo: 5 g.

2.r. automehaničari, 2.,7.g. učenja

	Faze sata/ Minute	Pitanje postavlj a:		Tip pitanja:		N čeka na odgovor:		Kako N bira učenika koji odgovara?	Kako U odgovara?	Da li N traži duži odgovor?	Da li se N nadovezuje na odgovor U?	Kako N daje povratnu informaciju?	Tko ispravlja?		
		N	U	O	Z	DA	NE						N	U	U2
uvod	3	x		x	x	x		proziva	jednom riječju	—	+	verbalno			
	3	x			x	x		proziva	jednom riječju ili punom rečenicom	—	+	verbalno	+		
	3	x			x	x		sami se javljaju	jednom riječju	—	+	verbalno			
	3	x			x	x		sami se javljaju	jednom riječju	—	+	verbalno	+		
	3	x		x	x	x		proziva	rečenicom ili grupom riječi	+	+	verbalno			
rad na tekstu	3	x			x	x		zbornu odgovaraju	jednom riječju	—	+	verbalno	+		
	3	x			x	x		zbornu odgovaraju	jednom riječju	—	+	verbalno			
	3	x		x	x	x		proziva ili se sami javljaju	jednom riječju ili punom rečenicom	+	+	verbalno	+		
	3	x		x	x	x		proziva ili se sami javljaju	jednom riječju ili punom rečenicom	+	+	verbalno			
	3	x			x	x		proziva ili se sami javljaju	sigurno, jednom riječju	—	+	verbalno		+	
rješavanje zadataka vezanih uz tekst	3	x			x	x		proziva ili se sami javljaju	nesigurno	—	+	verbalno	+		
	3	x			x	x		proziva ili se sami javljaju	jednom riječju ili punom rečenicom	+	+	verbalno	+		
	3	x		x	x	x		proziva ili se sami javljaju	jednom riječju ili punom rečenicom	+	+	verbalno	+		
	3	x		x	x	x		proziva ili se sami javljaju	jednom riječju ili punom rečenicom	+	+	verbalno	+		
	3														
	3														

Pitanja:

Lehrerin: Heute bist du lebendiger als sonst. Woran liegt das?

Lehrerin: Kann ich eine Antwort bekommen?

Lehrerin: Was hat Matej gesagt? Wiederhole!

Schüler: Was ist Eindruck?

Radno iskustvo: 18 g.

3.r jezične gimnazije, 11.g.učenja

	Faze sata/ Minute	Pitanje postavlj a:		Tip pitanja:		N čeka na odgovor:		Kako N bira učenika koji odgovara?	Kako U odgovara?	Da li N traži dulji odgovor?	Da li se N nadovezuje na odgovor U?	Kako N daje povratnu informaciju?	Tko ispravlja?		
		N	U	O	Z	DA	NE						N	U	U2
uvod: ponavljanje sadržaja teksta	3														
	3														
	3	x		x	x	x		sami se javljaju	punom rečnicom ili jednom riječju	+	+	verbalno, neverbalno			
	3	x		x	x	x		sami se javljaju	punom rečnicom ili jednom riječju	+	+	verbalno			
razgovor o temi Suht	3	x	x*	x	x	x		proziva ili se javljaju sami	opširno, sigurno	+	+	verbalno, neverbalno		+	
	3	x		x		x		sami se javljaju	opširno, sigurno	+	+	verbalno, neverbalno		+	
	3	x			x	x		sami se javljaju	punom rečenicom	+	+	verbalno		+	
	3	x	x*		x	x		sami se javljaju	punom rečenicom	+	+	verbalno			
	3														
	3														
rješavanje i provjera zadataka	3														
	3														
	3														
	3														
	3	x		x		x		proziva	punom rečenicom	+	—	neverbalno			
	3														
rješavanje i provjera zadataka	3														
	3														

Pitanja:

Lehrerin: Was denkst du, welche Süchte gibt es alles heute?

Lehrerin: Welche ist am gefährlichsten heutzutage?

Lehrerin: Bist du von etwas süchtig?

Radno iskustvo: 18 g.

3.r jezične gimnazije, 11.g.učenja

	Faze sata/ Minute	Pitanje postavlj a:		Tip pitanja:		N čeka na odgovor:		Kako N bira učenika koji odgovara?	Kako U odgovara?	Da li N traži dulji odgovor?	Da li se N nadovezuje na odgovor U?	Kako N daje povratnu informaciju?	Tko ispravlja?		
		N	U	O	Z	DA	NE						N	U	U2
ponavljanje gradiva iz gramatike	3														
	3	x			x	x		čeka da se sami jave	pogađa odgovor	—	+	verbalno, neverbalno	+		
	3	x			x	x		čeka da se sami jave	sigurno	—	+	verbalno	+		
	3														
	3														
	3														
	3	x			x	x		proziva ili čeka da se jave sami	sigurno, neki pogađaju	—	+	verbalno	+		
	3	x			x	x		čeka da se sami jave	sigurno, čitaju odgovore iz RB	—	+	verbalno	+		
	3														
	3	x			x	x		čeka da se sami jave	čitaju odgovore iz RB	—	+	verbalno	+	+	
samostalno rješavanje radne bilježnice i provjera zadataka	3	x			x	x		čeka da se sami jave	čitaju odgovore iz RB	—	+	neverbalno			
	3														
	3														
	3														
sažimanje	3														
	3		x												

Pitanja:

Schüler: Koji film ćemo gledati?

Lehrerin: Die Welle.

Schüler: Zašto taj? Možemo li gledati neki drugi?